



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SQ4R STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE  
ETKİSİ

MERYEM MERVE ULAŞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUAMBER YILMAZ

BARTIN-2024



**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SQ4R STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Meryem Merve ULAŞ**

**JÜRİ ÜYELERİ**

Danışman : Doç. Dr. Muamber YILMAZ  
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Zehra YAŞAR SAĞLIK  
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BAŞ

**BARTIN-2024**

## KABUL VE ONAY

Meryem Merve ULAŞ tarafından hazırlanan “SQ4R STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ” başlıklı bu çalışma, 23.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Muamber YILMAZ .....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Zehra YAŞAR SAĞLIK .....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BAŞ .....

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..... /..... / 20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK  
Enstitü Müdürü

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Muammer YILMAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “SQ4R STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

26.07.2024

Meryem Merve ULAŞ

## ÖN SÖZ

Bu çalışmada SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubuna SQ4R strateji eğitimi verilerek okuduğunu anlama becerisinin gelişip gelişmediği incelenmiştir. Bu süreçte pozitif ve insancıl yaklaşımıyla bana rehberlik edip umut aşılayan değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Muammer YILMAZ'a teşekkür ederim.

Meryem Merve ULAŞ

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

## SQ4R STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

**Meryem Merve ULAŞ**

**Bartın Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Temel Eğitim Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muammer YILMAZ**

**Bartın-2024, sayfa: 85**

Bu araştırmada SQ4R (Survey-Question-Read-Recite,Review,Reflect) stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Malatya İli Yeşilyurt Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test son test gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları rastgele örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından SQ4R stratejisi ile okuma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise Milli Eğitim Bakanlığı müfredatı Türkçe ders kitabında yer alan mevcut program sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Araştırmada stratejinin uygulaması haftada iki gün, 2 şer ders saati olmak üzere toplam 20 ders saati sürmüştür. Uygulama 10 metin kullanılarak yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla ön test ve son test soruları hazırlanmıştır. Ön test ve son test sorularının hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Uygulanan ön test ve son testler “Okuduğunu Anlama Becerisi Değerlendirme Rubriği” ne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuduğunu anlama, sq4r stratejisi

## **ABSTRACT**

**M.Sc. Thesis**

### **THE IMPORTANCE OF SQ4R STRATEGY IN IMPROVING READING COMPREHENSION SKILL**

**Meryem Merve ULAŞ**

**Bartın University**

**Graduate School**

**Department of Basic Education**

**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Muammer YILMAZ**

**Bartın-2024, pp: 85**

This study examines the impact of the SQ4R (Survey-Question-Read-Recite-Review-Reflect) strategy on reading comprehension skills. The study's sample consists of 56 fourth-grade students attending an elementary school in Yeşilyurt Central District of Malatya Province during the second semester of the 2021-2022 academic year. A quasi-experimental model with pre-test and post-test groups was applied in the research. The experimental and control groups were formed through random sampling. The experimental group received reading instruction using the SQ4R strategy provided by the researcher, while the control group followed the existing program in the Turkish language textbook under the Ministry of National Education's curriculum, implemented by the classroom teacher. The strategy was applied for a total of 20 lesson hours, conducted twice a week with two lesson hours per session. The implementation was carried out using 10 texts. Pre-test and post-test questions were prepared to measure students' reading comprehension skills during the process. Expert opinion was sought in preparing the pre-test and post-test questions. The tests were evaluated based on the "Reading Comprehension Skills Assessment Rubric." The research results revealed that the SQ4R strategy positively impacts the development of reading comprehension skills.

**Keywords:** Reading, reading comprehension, sq4r strategy

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME .....	iii
ÖN SÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	ix
EKLER DİZİNİ .....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.5. Alt Problemler .....	4
1.6. Sayıtlar.....	4
1.7. Sınırlılıklar .....	4
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	6
2.1. Okuma.....	6
2.2. Okumanın Önemi .....	8
2.3. Okuma Türleri .....	10
2.3.1. Sesli Okuma .....	10
2.3.2. Sessiz Okuma.....	11
2.3.3. Eleştirel Okuma.....	12
2.3.4. Göz Atarak Okuma.....	12
2.3.5. Güdümlü Okuma .....	13
2.3.6. Serbest Okuma .....	14
2.3.7. Hızlı Okuma.....	14
2.4. Okuduğunu Anlama .....	14
2.5. Okuduğunu Anlama Türleri.....	17

2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	18
2.6.1. SQ4R Stratejisi.....	23
3. MATERYAL VE METOT .....	29
3.1. Araştırmanın Modeli .....	29
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Soruları.....	31
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	36
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	36
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	37
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	39
5.1. Sonuç .....	39
5.2. Öneriler.....	40
KAYNAKLAR.....	42
BİBLİYOGRAFYA.....	50
EKLER .....	51
ÖZGEÇMİŞ .....	85

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
2.1: Okuduğunu anlama stratejileri .....	22
2.2: SQ4R stratejisi .....	23
3.1: Katılımcı bilgileri .....	29
3.2: Ön test - son test puanlama rubriği .....	30
3.3: Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası normallik testi sonuçları ..	35
4.1: Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ön test sonuçlarına dayanan bağımsız gruplar t-testi bulguları .....	36
4.2: Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası son test sonuçlarına dayanan bağımsız gruplar t-testi bulguları .....	37
4.3: Deney grubu ön test - son test puanlarına dair bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....	37
4.4: Kontrol grubu ön test - son test puanlarına dair bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....	38

## EKLER DİZİNİ

<b>Ek</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
<b>Ek 1:</b> Tez Uygulama İzin Belgesi .....	51
<b>Ek 2:</b> Uygulama öncesi değerlendirmede kullanılan okuma metni .....	52
<b>Ek 3:</b> Deney Grubu Ön test uygulaması .....	54
<b>Ek 4:</b> Kontrol grubunun ön test uygulaması .....	55
<b>Ek 5:</b> Uygulama sonrası değerlendirmede kullanılan okuma metni .....	56
<b>Ek 6:</b> Deney grubunun son test uygulaması.....	58
<b>Ek 7:</b> Kontrol grubunun son test uygulaması.....	59
<b>Ek 8:</b> Uygulamada Kullanılan Metinler .....	60
<b>Ek 9:</b> Uygulama Sınıf Fotoğrafları .....	79
<b>Ek 10:</b> Uygulama Etkinlik Örnekleri .....	80
<b>Ek 11:</b> Ders Planı Örneği .....	84

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	: öğrenci sayısı
p	: korelasyon katsayısı
r	: serbestlik derecesi
S	: standart sapma
$\chi^2$	: ki kare dağılımı
Sd	: serbestlik derecesi
T	: t değeri

## KISALTMALAR

SQ4R	: Tarama, Gözden Geçirme-Soru Sorma-Okuma-Bakmadan Cevaplama
Tekrar	Gözden Geçirme-Yansıtma
OECD	: Ekonomik Kalkınma Ve İş Birliği Örgütü
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA	: Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
Vd.	: Ve Diğerleri
OABT	: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

# 1. GİRİŞ

Bu araştırmada SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmektedir.

## 1.1. Problem Durumu

İnsan, topluluk içinde yaşayan ve sosyal bir varlıktır. Çevresiyle iletişim kurma yeteneğini dil sayesinde elde eder. Dil, insanların anlaşmasını sağlayan en temel iletişim aracıdır ve insanlar bu aracı, duygularını ve düşüncelerini başkalarına aktarmak için kullanırlar. Dilin etkili kullanılması için kişinin, dilin dört temel beceri alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerini geliştirmesi gerekmektedir (Kırkklıç ve Girgin, 2018).

Dili, öğrenmenin kalbi olarak niteleyen Güneş'e (2007: 24) göre okuma, bireyin bilgi edinme, düşünce geliştirme ve kültürel birikimini artırmaya yönelik temel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma, yazılı ve görsel metinlerin içeriğinin, duyu organları aracılığıyla algılanarak ön bilgilerle birleştirilip yorumlanmasıdır (Karatay, 2009). Okuma, hem fiziksel hem de zihinsel süreçleri gerektiren beceridir. Okuma süreci yorumlayabilme ve eleştirel yaklaşım gibi üst seviye zihin becerilerini de içermektedir (Özdemir, 2011: 11).

Eğitim programları, öğrencinin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacakları okuma, dinleme, konuşma ve yazma yetilerini kazanmaları ayrıca bu yetileri hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında kullanıp geliştirmeleri amacıyla tasarlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin Türkçeye karşı sevgi beslemelerini ve bu dil becerilerini bütüncül bir şekilde kazanmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2019: 8).

Okuma yetisi tek başına yeterli değildir; okunanların anlamlandırılması da gerekmektedir. Metni tam olarak anlayabilme, değerlendirebilme ve yorumlayabilme, okuduğunu anlama becerisinin bir parçasıdır (Palavuzlar, 2009: 18). Okuma ve anlama kavramları birbirleriyle yakından ilişkilidir. Demirel'in (2004) belirttiği gibi, insanlar anlamak için okur ve okuduklarını anlamak isterler. Aynı şekilde, Ünal ve Köksal (2007) da okuma sürecinin anlamayla sonuçlandığında gerçek amacına ulaşacağını vurgulamaktadır. Kurudayıoğlu (2011: 16), okumanın tanımının araştırmacıların üzerinde çalıştıkları konuya göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu durumun, okumanın, görünmez bir zihinsel süreç olduğu

gerçeğinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

İçinde yaşadığımız çağın fonksiyonel okuryazarların yetişmesini zorunlu kıldığı vurgusu yapan Yılmaz (2008) fonksiyonel okuryazarlığı, hızlı ve anlamlı bir şekilde okuyabilen ve bunu yaşamlarını iyileştirmek için kullanabilen bireyler olarak tanımlamıştır. Okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin derslerde başarı düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar (Sertöz, 2003; Akay, 2004; Göktaş, 2010; Yılmaz, 2011; Bayat vd, 2014) okuduğunu anlamının geliştirilmesinin çeşitli disiplinlerde öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Okuyucular, anlamayı kolaylaştırmak ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler etkin bir şekilde uygulandığında, okuyucular metinlere belirli işlemler uygular, anlama sürecini kontrol eder ve mevcut bilgilerini yeni öğrendikleriyle bütünleştirirler (Çetinkaya, 2004: 26).

Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme (PISA) 2022 araştırmasına Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 81 ülke katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye okuma başarı sıralamasında 81 ülke arasında 36. sıradadır. 2021 yılında yapılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) sonuçlarına göre ise 57 ülke içinde 39. sıradadır. Bu tür sınavlarda Türkiye'nin aldığı puan yıllar içinde gelişme göstermekle birlikte hala OECD ortalamasının altındadır. Sonuçlar neticesinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hâlâ eksiklikler olduğundan bahsedilebilir. Bu nedenle ilkökul seviyesinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, bu beceriyle ilgili sorunların çözülmesi açısından son derece önemlidir.

SQ4R (Survey – Question – Read – Recite – Review - Reflect) okuduğunu anlama becerilerini geliştiren bir stratejidir. Bu stratejinin kullanımı, öğretmenler tarafından öğrencilere okuma etkinliklerinde öğretilmelidir. Anlama becerileri gelişen öğrenciler, okudukları metinlerden daha çok keyif alacak ve bu da onların okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmanın alana önemli katkılar sağlaması öngörülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemektir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Yılmaz (2019) okumayı duyular aracılığıyla elde edilen sembollerin, mevcut bilgiyle işlenmesi yoluyla yazılı materyallerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç bir amaca yöneliktir. Bu amaç ise Razon'a (1980) göre okumanın bilişsel süreçlerin ve psikomotor yeteneklerin etkileşimi ile gerçekleşir.

Okuduğunu anlama, öğrencilerin eğitim hayatındaki başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörlerin bilinmesi, ileride ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde yardımcı olacaktır (Kayıran ve Ağaçıran, 2018). Okuduğunu anlama, öğrencilerin yalnızca okul başarılarını değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerini de etkileyen temel bir beceridir. Bu becerinin, bireyin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaşlarda edinilen okuma alışkanlığı, yetişkinlikteki okuma ilgisinin temelini hazırlar. İlköğretim çağında edinilen okuduğunu anlama becerisi, kişinin yaşam boyu tüm öğrenme süreçlerini iyi veya kötü yönde etkiler. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler derslerinde daha başarılı olurken, bu beceriyi geliştiremeyenler derslerinde zorluk yaşamaktadır (Temizyürek ve Çiftçi, 2007). Türkçe dersi, bireyin yaşamında önemli bir rol oynar ve bu dersin başlıca hedeflerinden biri, öğrencilere okuduğunu anlama yetisi kazandırmaktır. Bu hedefe ulaşmada sınıf öğretmenlerine önemli bir pay düşer. Okuduğunu anlama becerisinin farklı etkinlikler ve uygun stratejilerle geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Okuma stratejileri, metnin niçin okunduğuna dair neden sonuç ilişkileri kurarak metni anlamayı kolaylaştırır. Okuma, anlama olmadan gerçek hedefine ulaşamayacağı için okuduğunu anlama stratejileri büyük önem taşır. Bu sebeple, öğretmenlerin ve öğrencilerin, okuma becerisini geliştiren strateji ve teknikleri öğrenip uygulamaları gerekmektedir. Böylelikle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artacağı öngörülmektedir (Yılmaz, 2008: 324). Okuduğunu anlama becerisini geliştiren çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Çalışmada bilgilerin hatırlanması ve anlamlandırılması bakımından önemli stratejilerinden

SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki önemi araştırılmıştır. SQ4R stratejisinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerilerine etkisinin belirlenmesinin alan yazında kuramsal bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?

#### **1.5. Alt Problemler**

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) 4. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, SQ4R stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) 4. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, SQ4R stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) 4. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, SQ4R stratejisinin uygulandığı deney grubunun ön test- son test puanları arasında ve mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### **1.6. Sayıtlar**

- 1) Araştırmada, öğrenciler üzerindeki ölçümlerin doğru bir şekilde yapıldığı kabul edilmiştir.
- 2) Araştırma kapsamında seçilen metinlerin, sınıf düzeylerine uygun olduğu kabul edilmiştir.
- 3) Araştırma rubriğinin, belirlenen amaca uygun olarak ölçme yaptığı kabul edilmiştir.

#### **1.7. Sınırlılıklar**

- 1) Araştırma Malatya merkez İlçesi olan bir ilkökulda 2021- 2022 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden 56 kişiden ibarettir.

- 2) Araştırma verileri öğrencilere uygulanan ön test ve son testin sorularına verdikleri yanıtların puanlandırılma verilerinden ibarettir.
- 3) Araştırmacının deney grubu öğrencilerine Türkçe derslerinde SQ4R stratejisi etkinliklerinin uygulamasından ibarettir.

## 2. LİTERATÜR ÖZETİ

Okuma, okumanın önemi, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama türleri ile okumanın öncesinde, sırasında, sonrasında ve sürecin tamamında kullanılan stratejiler, SQ4R stratejisi gibi konular bu bölümde yer almaktadır.

### 2.1. Okuma

Okumanın insan yaşamında büyük bir önemi vardır. Okuma, bireylerin çeşitli bilgilere ulaşmasını sağlar. İnsanlar arasındaki iletişimin güçlenmesi, bilgi paylaşımı ve güncel olaylardan haberdar olma gibi pek çok konuda okuma becerisi kullanılır (Batluralkız, 2018: 9). Günümüzde bilgi yalnızca yazılı ve basılı metinlerde sunulmadığından, okumak; yazınsal, foto-grafik ve dijital metinlerde ilgiyi odaklama, idrak etme düzeyi, anımsama, anlama, yorumlayabilme, sentez yapma, değerlendirme ve çözümle yapmak gibi bilince dair işlemleri içeren bir dil becerisi olarak tanımlanabilir.

Okuma, ön bilgilerin kullanılması ve duyularla algılanan sembollerin zihinde anlamlandırılması yoluyla metinle bağlantı kurma sürecidir. Okuma sürecinin sonunda okuyucunun anlamı kavraması gereklidir. Anlamlandırma olmadan yapılan okuma ise yalnızca kelimelerin seslendirilmesinden ibarettir (Yılmaz, 2019: 11). Okuma, bir sözcük, cümle ya da metni bütün öğeleriyle fark ederek anlama ve yeni anlamlar katabilme sürecidir (Sever, 2004).

Normal bir öğrenme sürecinde, tadım yoluyla edindiklerimizin %1'ini, dokunsal edinimlerimizin %1,5'ini, kok duyumuz ile algılayabildiklerimizin %3,5'ini, duyma ve görmenin ile %5'ini alırız. Bu veriler, okumanın görme ve işitme duyularında daha fazla dikkate yol açarak öğrenme üzerinde daha etkin bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Aytaş, 2005). Dolayısıyla, hali hazırda kullanılan dilin anlama bakımından en önemli öğrenme unsurlarından biri olduğunu belirtmek mümkündür (Sallabaş, 2008).

Okuma yetisini ilerletme anlamında birinci adım, okuma ve akıcı okuma yetenekleridir. Sonraki adım okuduğunu anlamadır. Bu ikinci durum, bir süreç yeteneği olup üst düzey düşünme becerisini içeren yetenek olarak “Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)” tanımı

yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, okuma yalnızca işaretleri tanımaktan öte, zihinsel beceri haline gelmiştir (Özaydın, 2019).

Akyol'a (2005) göre okuma sürecinde özen gösterilmesi gereken beş ilkesel kural bulunmaktadır:

1) Okuma, anlam oluşturma evresidir. Metinler kendiliğinden anlam taşımaz. Okuyanlar, önceki bilgi birikimlerini metni anlamada bir şablon olarak kullanırlar. Anlam oluşturma süresince okuyucu, karşılaştırıp analiz ederek ve sentez basamaklarını kullanarak diğer düşünce tarzlarına ulaşır. Bu süreçte, okuyan kişi, metnin, yazar tarafından düşünülen asıl anlamını değişime uğrattırırken kendisini de değiştirir.

2) Okuma süreci kesintisiz olmalıdır. Akıcı bir okuma, noktalamalara, vurgu ve tonlamalara özen gösterilerek, tekrar etmeden, hecelemeler ve gereksiz duraklamalardan kaçınarak, anlama ünitelerini dikkate alarak yapılır. Kelimeleri doğru ve hızlı tanıyıp ayırt eden okuyucular, zamandan kazanır ve eseri kolayca anlar. Türkçe kelime tanıma yeteneği yüksek olan okuyucular, kelimeleri hızlı bir şekilde telaffuz eder ve enerjilerini büyük ölçüde anlamaya odaklarlar. Bu gibi okurların okumaları genellikle akıcıdır ve okudukları metinlerin neredeyse tamamını kavrayabilirler (Yılmaz, 2008: 132).

3) Okuma stratejik bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Stratejik okuma, okuyucunun mevcut bilgilerini kullanarak en uygun hedef ve yöntemleri seçmesi ve bu şekilde okuma sürecini yöneterek zaman ve enerji tasarrufu yapmasıdır.

4) Birey okuma konusunda motive edilmelidir. Okuma sürecinde motivasyonun büyük önemi vardır. Motivasyon, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak çeşitli yollarla sağlanabilir. Yüksek iç motivasyona sahip, istekli aynı zamanda yeteneklerine güvenen bireyler, etkili ve verimli okuyucular olurlar.

5) Okuma ömür boyu süren bir alışkanlık olmalıdır. Okuma süreci hayat boyunca devam eden bir aktivitedir. Günlük yaşamda düzenli okuma için belirli bir zaman dilimi ayrılmalıdır. Bu alışkanlık yerleştirildiğinde, etkin ve iyi bir okuyucu olmanın temelleri atılmış olur.

Smith ve Dechant'a göre okuma, yazılı bir metni yorumlama faaliyeti olarak kabul edilir ve bu iş için iki temel bileşen gereklidir; tanıma ve idrak etme. Buradaki tanıma, harflerin ve sözcüklerin bilinmesi anlamına gelir ve bu, daha çok duyuşal bir faaliyettir. Tanıma süreci, tanınan ögenin beynimizde idrak edilmesiyle devam eder. Bu esnada var olan öge, hem düzenlenir hem de anlam kazandırılır; ayrıca önceki bilgi unsurlarıyla bağlantılar kurularak işlenir (Dökmen, 1994: 15).

Literatürde okumayla ilgili yapılan tanımlarda; algılama, çözümleme, kavrama, anlama ve anlam kurma gibi kavramların ön planda olduğu görülmektedir (Ünalın, 2001; Demirel, 2002; Akyol, 2009; Özbay, 2009; Ateş, 2011). Okuma, bireyin yaşamı algılaması, anlamlandırması ve yönlendirmesi için fırsatlar sunan, bilgi birikimini artıran, farklı bakış açıları kazandıran ve kişilik gelişimine katkıda bulunan bir süreçtir (Güneyli, 2008; Epçaçan, 2009; Yılmaz, 2009). Çeşitli araştırmacılar, okumanın değişik yönlerini göz önünde bulundurarak farklı tanımlamalar yapmışlardır. Bu tanımlamalardaki farklılıkların temel nedeni, okuma faaliyetinin kompleks ve görülmeyen bir zihinsel süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Öğrencilerin dil yetenekleri, hem aile içinde hem de eğitim ortamında ilerler. Günlük yaşamda dinleme ve konuşma becerileri geliştirilirken, okuma ve yazma yetenekleri genellikle okulda kazanılır. Bu yüzden, eğitim kurumlarında okuma ve anlama becerilerine özel bir önem verilmelidir (Yalçın, 2004: 1).

## **2.2. Okumanın Önemi**

Okuma, yazılı sembolleri tanıma ve ardından zihinsel kavramlara dönüştürme sürecini içeren, çeşitli gelişim aşamalarını barındıran bir algılama sürecidir (Bamberger, 1990). Okuma sırasında birey, sahip olduğu ön bilgilerle metinde verilen bilgiler arasında bir bağlantı kurar (Yılmaz, 2019).

Bir bireyin kendisini, çevresini, toplumu, insanları, kültürünü ve dünya hakkında bilgi edinmesi için okuması gereklidir. Anadilin etkin öğrenilmesi, dil becerilerinin ilerlemesi ve sosyal hayatın içinde yer alan insanın sosyalleşmesi, okuma ve anlama yeteneklerine bağlıdır (Erçapan, 2009). Aristo'nun "Kitap okuyan ile okumayan arasındaki fark, ölümlerle diriler arasındaki fark kadar derindir" sözü, okuma alışkanlığı olmayan birey, neredeyse ölü bir insan kadar değersiz olduğunu belirtir. Bu durum, okumanın insan için ekmek ve su kadar temel bir gereksinim olduğunu ortaya koyuyor. İnsan sadece fiziksel bir varlık değil; aynı

zamanda zihin, ruh, kalp ve hayalleri olan bir bireydir. Bu gereksinimler ise ancak okumak, öğrenmek, sevmek ve mutlu olmak gibi unsurlarla karşılanabilir (Demir, 2016: 17).

Arıcı ve Taşkın (2019), okuma becerisinin önemini şöyle vurgulamışlardır: "Bilimsel, akademik, tarihsel ve kültürel bilgilerin büyük bir kısmı okumayla kazanılır. Okuma, bilgi edinme ve kavrama sürecidir." İnsan, temel yaşam bilgileri de dâhil olmak üzere pek çok bilgisini okumak yoluyla öğrenir. Bilimsel bilgilerin elde edilmesi de okuma ile sağlanır. Bu nedenle, okuma kültürel bir olgunlaşma sürecini ifade eder. Okuma, çalışarak geliştirilen bir beceridir. Kişi, asırlar önce yazılmış kitapları okuyarak o dönemdeki insanların bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini öğrenebilir. Bu nedenle, okuma bir kültürlenme biçimi olarak kabul edilebilir. Okuma becerisi, bireylerin sorgulayıcı ve araştırmacı olmasını sağlar. Ayrıca, okuma becerisi sayesinde, okuduklarını eleştiren, yorumlayan ve kendi düşüncelerini ifade edebilen bireyler yetişir (Güneyli, 2003: 23).

Okuma, insanın bakış açısını ve hayatı algılayış biçimini değiştirirken, kişiliği üzerinde de olumlu etkiler yaratır. Bireyin kişiliğini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda onu başkalarına bağlayan ve sosyalleşmesine yardımcı olan en etkili öğrenme aracıdır (Çelenk ve Tazebay, 2008: 71). Bu nedenle, okuma sadece etkili bir öğrenme aracı olmakla kalmaz, bireyin kişiliğini ve bakış açısını şekillendiren önemli bir unsur olarak da hayati bir rol oynar.

Okuma, toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Özellikle günümüzde teknolojinin ön planda olduğu bir çağda, bireyin entelektüel gelişiminin temel bileşeni olarak okuma, toplumsal bir güç haline gelmiştir. Okuma sayesinde değişimlerin farkına varabilen bireylerin doğru seçimleri, bir ülkenin demokratik yapısının devamlılığı için kritik bir öneme sahiptir. (Devrimci, 1993: 6).

Okumanın önemi, eğitim programlarında da vurgulanmış ve tüm derslerin temelini okuma becerisinin oluşturduğu ifade edilmiştir. Etkin bir şekilde okuyamayan ve okuduğunu anlamakta güçlük çeken bir öğrencinin, okul başarı seviyesinin düşük olacağı ifade edilmiştir (Sünbül vd., 2010: 10). Bu nedenle okuma hayat boyu devam eden bir süreçtir (Yılmaz, 2011).

Okuma becerisi, bireyin olaylar arasındaki ilişkileri anlama kapasitesini geliştirir. Okuma faaliyetleri sayesinde birey, bilgi edinerek olayları ve bunlar arasındaki bağlantıları çözer, böylece dünyayı daha iyi anlamlandırır (Güleryüz, 2004: 14).

Öğrencilere okumayı sevdirmek ve okumanın önemini anlatmak, okulların en temel görevlerinden biridir (Schunk, 2011). Özellikle öğrencilerin okuma sevgisini geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak ve okumanın bir beceri haline gelmesini sağlamak için çalışmalar yapılmalıdır. Okuma becerileri ve alışkanlığı erken çocukluk döneminde başlar, ancak özellikle ilkokul döneminde yoğunlaşır. Bu dönemde öğrencilerin düşünme, anlama, eleştirme, fikirlerini tartışma, sahip oldukları ön bilgilerle okudukları arasında bağlantı kurma ve yeni anlamlara ulaşabilme yeteneklerini geliştiren okuyucular olmaları sağlanmalıdır (Öztürk, 2020).

### **2.3. Okuma Türleri**

Okuma türleri farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Yılmaz (2014), sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma, göz atarak okuma, hızlı okuma, serbest okuma ve güdümlü okuma gibi türlerden söz etmiştir. Güneş'e (2007) göre ise sesli okuma, sessiz okuma, bağımsız okuma, sorgulayıcı okuma ve paylaşarak okuma önemli okuma türleri arasında yer alır.

#### **2.3.1. Sesli Okuma**

Sesli okuma, Güneş'e (2009) göre yazıları görerek kelimeleri tanıyıp, seslendirme yaparak anlamını zihinsel sözlükte bulmaktır. Aynı zamanda sesli okumanın bir dil eğitimi olduğunu vurgular. Sesli okuma esnasında, yazarın metindeki ifadelerini tanımak ve bu ifadeleri Türkçenin söylem özelliklerine uygun olarak seslendirmek önemlidir. Bu süreçte vurgu, ton, duraklama ve ezgi gibi prozodik unsurlara dikkat ederek metnin duygusal boyutunu ve estetik yönlerini okura aktarmak gerekmektedir. Bu nitelikleri göz önünde bulundurarak sesli okumanın kaliteli ve amacına uygun olması, iyi bir okur olmayı gerektirir (Kavcar, 2016; Martine, 2020). Bu nedenle, sesli okuma sırasında prozodik farkındalık kritik bir rol oynar.

Aytaş (2005)'a göre sesli okuma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken kurallar şunlardır:

Sınıf ortamında okunacak metinler öncelikle öğretmen tarafından, sonra iyi okuyan bir öğrenci tarafından sesli okunmalıdır. Metin uzun ise başka bir iyi okuyan öğrenciye de okutulabilir. Aynı öğrenciye sürekli okutulmamalı, diğer iyi okuyan öğrencilere de fırsat verilmelidir.

Diğer öğrenciler metni birkaç kez okumalıdır. Üst sınıflarda kısa metinlerin anlaşılması için bir okuma yeterli olmayabilir. Sesli okuma sırasında bazı öğrencilerin kitaplarını kapatmaları, bazılarının ise takip etmeleri istenebilir.

Sesli okuma sırasında dikkat edilmesi gerekenler:

- Kelimelerin doğru ve doğal söylenmesi
- Gereksiz işaret ve hareketlerden kaçınılması
- Vurgulama, duraklama ve tonlamaya özen gösterilmesi
- Sesin anlam, duygu ve fikirlere uygun olarak ayarlanması
- Edebi metinlerin zevkle dinletilmesi
- Öğrencilere artistik okuma alışkanlıkları kazandırılması
- Doğru ve anlamlı okuma becerisinin genişletilmesi
- Telaffuz yanlışlıklarının düzeltilmesi
- Koro ve ezber çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir.

Yılmaz'a (2018; 87) göre, sesli okuma, öğrencinin okuma yeteneğini değerlendirmeye yarayan bir tanı aracı görevi görür. O nedenle, ilkokulda ilk üç sınıfa büyük önem verilmelidir.

### **2.3.2. Sessiz Okuma**

Uzmanlar, sessiz okumayı aynı şekilde tanımlarlar: "Herhangi bir ses çıkarma, dudak oynatma veya vücut hareketi yapmadan, sadece gözle takip edilerek gerçekleştirilen okumadır" (Kavcar vd., 1998: 44; Demirel, 2006: Calp, 2007: 115; Özbay, 2007). Göçer (2017: 182), sessiz okuma sırasında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle sıralar: Dudak ve gırtlak hareketi yapmamak, kelimeleri içten tekrarlamamak, vücudu sallamamak, başı hareket ettirmeden gözle metni takip etmek.

Demirel (2006: 87) sessiz okuma becerilerini ilerletmek için bazı önerilerde bulunur. Sessiz okumanın ses çıkarmadan sözcükleri içinden aktarmak olmadığı anlatılmalı, yazıyı parmak takibi yapmaktan kaçınılmalı, kafa ve beden hareketleri engellenmeli, bir konuda çalışırken sessiz okuma teşvik edilmeli, serbest okuma etkinliklerine teşvik edilmeli ve okuma ilgili derslerde isim, rakam, sözcük veya cümle bulma faaliyetleri sessiz okuma ile yapılmalıdır.

### **2.3.3. Eleştirel Okuma**

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eleştirel okumayı, okuyucunun metindeki tutarlılıkları, çelişkileri, yazım amacını ve örneklerin yeterliliğini sorgulaması olarak tanımlar. Eleştirel okuma, neden-sonuç ilişkilerini inceleme, düşünceleri karşılaştırma, çıkarımlar yapma ve tartışmaları analiz etme gibi birçok zihinsel süreç içerir (MEB, 2012: 354). Bu tanım, eleştirel okumanın pasif değil, okuyucunun aktif olarak katıldığı bir süreç olduğunu göstermektedir. Güneş (2014:152), eleştirel okumayı, okuyucunun metindeki düşüncelerin tutarlılığı, çelişkileri, yazılma sebepleri ve örneklerin yeterliliği hakkında kendine sorular sorarak okuması olarak tanımlar. Bu tür okumanın temel amacı, öğrencilere metin hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırmak ve metindeki olayları ve konuları sorgulamalarını sağlamaktır.

Eleştirel okuma, sadece sorular sormakla sınırlı olmayıp, metinlerin hem olumlu hem de olumsuz yanlarını tarafsız bir şekilde değerlendirmeyi hedefler (Yıldız, 2008). Eleştirel okuma, kişinin özgürce düşünerek metnin arka planındaki fikirleri fark etmesi, metni sorgulaması ve metinle ilgili araştırmalar yaparak değerlendirmelerde bulunması olarak tanımlar (Özdemir, 2018: 46). Günümüzde, bilgiyi sorgulamadan ve eleştirmeden kabul etmek, bizi yanlış bilgilere ve tecrübelerle sürükleyebilir.

### **2.3.4. Göz Atarak Okuma**

Metnin detaylarına odaklanmak yerine ana fikri anlamayı hedefleyen bu teknik, metnin temel bilgilerine hızlıca erişim sağlar. Buzan (2010) tarafından tanımlandığı üzere, tarama, spesifik bir konu hakkında genel bilgi elde etmek amacıyla belirli kısımları gözden geçirme sürecidir. Kitaplar, raporlar gibi uzun metinlerin içeriğini anlamak için yapılan bu arama yöntemi, bir kitapçada kitapları gözden geçirirken, bir raporu anlamak için okuma esnasında veya birkaç gün süresince incelenecek kapsamlı bir belge üzerinde çalışırken uygulanabilir (Türkkan ve Türkkan, 2012).

Göz atarak okuma, okuyucuların metnin ana hatlarını hızlıca kavramasına olanak tanır. Bu teknikle okurlar metnin çeşidini veya temasını saptayabilir ve mevcut bilgileri metnin görselleriyle birleştirerek metnin içeriği hakkında çıkarımlar yapabilirler. Hızlı okuma tekniklerinden biri olan göz atarak okuma, günlük yaşamda sıkça kullanılan bir okuma

biçimidir (Yılmaz, 2018: 90). Göz atarak okumada ilgi ve dikkat büyük rol oynar. Örneğin, bu konuda verilecek eğitimde öğrencilere bir kitabı belirli bir süre göstermek suretiyle, kitabın yazarının kimliği, kapağının tasarımı ve rengi gibi sorular sorulabilir. Bu yöntem, öğrencilerin göz atarak okumanın önemini anlamalarına yardımcı olur (Aytaş, 2005).

### 2.3.5. GÜDÜMLÜ OKUMA

Güdümlü okuma, süreci daha planlı ve etkili hale getirmek amacıyla belirli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen bir okuma yöntemidir. Bu yöntem, okuyucunun metni daha iyi kavramasına ve yorumlamasına yardımcı olurken, gerekli bilgileri hızlı ve doğru bir şekilde bulmasına da olanak tanır (Sever, 2004; Akyol, 2006; Durukan, 2011).

Güdümlü Okumanın Özellikleri:

- 1) Amaç Belirleme: Güdümlü okumada, okuyucunun okuma amacını belirlemesi gereklidir. Bu amaç, belirli bilgileri öğrenmek, metni analiz etmek veya sadece eğlenmek olabilir. Amaç belirlemek, okuyucunun odaklanmasını sağlar ve okuma sürecini daha verimli kılar (Grabe ve Stoller, 2002).
- 2) Sorular Hazırlama: Metni okumadan önce, okuyucunun metinle ilgili sorular hazırlaması faydalıdır. Bu sorular, metni okurken hangi bilgilere dikkat edilmesi gerektiğini belirlemeye yardımcı olur ve anlamayı derinleştirir (Duke ve Pearson, 2002).
- 3) Ön Bilgi Aktarımı: Okuyucu, metni okumadan önce konu hakkında genel bir bilgi edinir. Bu ön bilgi, metni daha iyi anlamayı ve yorumlamayı sağlar. Ayrıca, metinle ilgili bir çerçeve oluşturarak okuma sürecini kolaylaştırır (Pressley, 2000).
- 4) Aktif Okuma: Güdümlü okuma sürecinde, okuyucu aktif bir şekilde metni okur. Önemli noktaları işaretler, notlar alır ve metinle ilgili düşüncelerini yazar. Aktif okuma, okuyucunun metinle sürekli etkileşimde kalmasını sağlar ve anlamayı artırır (Harvey ve Goudvis, 2007).
- 5) Özetleme ve Değerlendirme: Okuma süreci tamamlandıktan sonra, okuyucu metni özetler ve değerlendirmelerde bulunur. Bu, okunan bilgilerin pekişmesine ve uzun süreli hafızaya alınmasına yardımcı olur. Özetleme ve değerlendirme, metni daha derinlemesine anlamayı ve yorumlamayı sağlar (Duffy, 2009).

### **2.3.6. Serbest Okuma**

Serbest okuma, öğrencilerin düzenli bir okuma alışkanlığı edinmeleri açısından önemli bir yöntemdir. Bu okuma tarzı, öğrencilerin mevcut bilgilerini, okuma hızlarını ve anlama yeteneklerini ilerletmelerine katkıda bulunur. Bağımsız okuma olarak da bilinen bu yöntem, okuyucuların ilgi duydukları konularda bilgi edinmelerini sağlar ve çeşitli metin türlerini keşfetmelerine olanak tanır. Okul içi ve okul dışında velilerle işbirliği içinde çalışarak, öğrencilere günlük okuma alışkanlığı kazandırmak önemlidir. Ayrıca, ailelerin öğrencilerle birlikte okuma yapmaları teşvik edilmelidir (Güneş, 2007: 157) Serbest okuma, öğrencilerin zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olur. Okuma alışkanlığını geliştirmede önemli bir rol oynar ve sadece ders kitaplarıyla sınırlı kalmayarak farklı metinler ve kitaplarla da tanışmalarını sağlar (Yılmaz, 2018: 91).

### **2.3.7. Hızlı Okuma**

Ruşen (2006) hızlı okumayı, kişilerin okuma hızlarını ve anlama becerilerini artırarak, önceki okuma sürelerine göre dakikada okunan sözcük miktarını artırmayı amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanmıştır. Hızlı okuma çalışmaları genellikle sessiz okuma üzerine odaklanmaktadır, çünkü sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlıdır. Güneş'e (2015) göre, sesli okuma konuşma hızıyla kısıtlanmaktadır. Bu yüzden hızlı okuma becerisi genellikle sessiz okuma pratiğiyle kazanılır.

## **2.4. Okuduğunu Anlama**

Okuduğunu anlamamanın farklı yazarlar tarafından çeşitli tanımları yapılmıştır. Yılmaz (2008) okuduğunu anlamayı, bireyin önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak metindeki duygu ve düşünceleri çözümleyip anlamlandırması olarak tanımlar. Bu sürece göre okuyucu, kelimeleri seslendirir ve yazılı metni zihninde anlamlandırır. Epçaçan (2008), okuma sürecinin en önemli hedefi olan anlama yetisini, okuyucunun bilinçli ve aktif olarak zihinsel çaba gösterdiği karmaşık bir süreç olarak nitelendirir ve okumanın verimliliği metinleri alama becerisinin olduğunu belirtir.

Anlama süreci, okuyucunun dilini, yaşantısını ve mevcut öğrenmelerini kullanarak okunan materyalden anlam çıkarmayı kapsayan ve kapsamlı, değişken ve planlı bir süreç olarak

tanımlanmaktadır (Fellowes ve Oakley, 2014; Dođan, 2022: 154). Bu yüzden Yılmaz (2008) okuduğunu anlamının dilde ve dűşüncede ilerleme olduğuna vurgu yapmıştır. Okuyucu, metni kavramaya çalışırken mevcut bilgilerini kullanarak başka perspektifler geliştirir (Akyol, 2007: 15). Okumanın sağladığı fayda, okuyucunun metni ne kadar iyi anladığına bağlıdır (řen Baz ve Baz, 2018). Okuma tanımlarına baktığımız zaman okumayı sadece kelime geçmek yerine, anlama becerilerimizi geliştirmek için yapmamız gerektiği vurgulanmaktadır. Anlama becerilerini geliştirmek, bu becerilerin nasıl işlediğini anlamakla başlar.

Okuduđunu anlama yeteneđi, ilkokulun ilk yıllarından itibaren öđretilmeli ve zamanla daha da geliřtirilmelidir (Kuřdemir, 2014). Okuduđunu anlama becerisinin geliřmesi, yalnızca metindeki bilgilerin edinilmesiyle sınırlı deđildir; aynı zamanda bu bilgilerin kiřinin mevcut bilgileriyle birleřtirilmesi de gereklidir. n bilgilerin geliřtirilmesi için çocuđun çeřitli uyarıcılara sahip bir çevrede bűyűmesi önemlidir. Bu tűr bir ortamda bűyűyen çocuklar, yařıtlarına kıyasla daha çok n bilgiye sahip olurlar (Yılmaz, 2008: 133). Ek olarak, okuduđunu anlamının sađlanabilmesi için temel okuma becerilerinin otomatikleřmiř olması önem tařır (zenici, 2009). Okuduđunu anlama becerisi yűksek olan bireyler, bir metni okuduklarında iletilmek istenen mesajı kolayca kavrayabilirler. Metindeki bilgileri zihinsel olarak deđerlendirir ve anlamlandırdıkları bilgileri kendi deneyimleriyle iliřkilendirirler. Bu dođrultuda, okuduđunu anlama sűrecinde birey, önceden edinmiř olduđu bilgileri metindeki bilgilerle birleřtirerek anlamlandırma sűrecini tamamlar (Ege, 2019).

Bamberger'e (1973) göre okuduğunu anlamının dört temel amacı vardır:

- 1) Bireyin okuma becerisinin kendi geliřimini en űst dűzeye çıkaracak řekilde kullanılması ve kendini gerçekleřtirmesine katkı sađlaması,
- 2) Okumanın sadece öğrenme ve sorgulama aracı olarak değil, aynı zamanda dinlenme ve kaçış için de etkili bir şekilde kullanılması,
- 3) đrencilerin okuma ilgisinin sűrekli olarak artırılması,
- 4) Bir kiřinin mrű boyunca çeřitli tűrlerde ve amaçlarla okumaya devam etmesini teřvik eden ve destekleyen bir yöntem geliřtirilmesi.

Çocuklara anlama becerileri ve stratejileri kazandırmak kritik bir öneme sahiptir. Fakat bu çok önemli olsa da tek başına zorlanan veya dezavantajlı okuyucular için anlama puanlarını artırmak zor olabilir. Öğrencinin anlama kapasitesini artırmak, aynı zamanda kod çözme

becerileri, sözcük bilgisi, akıcılık, genel kültür, konu bilgisi gibi diğer alanlarda da ilerlemeyi gerektirir (Pressley, 2004).

Bir metnin öğrenci tarafından anlaşılabilir olabilmesi için öğrencilere uygun bir sınıf seviyesindeki metin verilerek metnin yeni başlıklarını bulmaları, metindeki olay ve durumların yer ve zamanlarını belirlemeleri ve metindeki karakterlerin özelliklerini açıklamaları istenmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005: 69).

İlkokul kademesi 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programında da okuma, anlama ve okuduğunu anlama kavramlarına önem verilmekte olup öğretim programında anlama ile ilgili bazı kazanımlara yer verilmiştir. Aşağıda anlama ile ilgili kazanımlar sıralanmaktadır:

4. Sınıf Türkçe dersi kazanımları:

- T.4.3. Okuma
- T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.
- T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.
- T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- 4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.
- T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder. Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılı.
- T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıır.
- T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
- T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
- T.4.3.30. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar (MEB, 2019: 32).

Okuduğunu anlamanın Güneş (2000) tarafından açıklanan üç aşaması vardır ve her bir aşama içinde belirli süreçler bulunmaktadır:

1) Anlamı bulma aşamasında, kelime ve dil bilgisi incelenir, kelimenin anlamı araştırılır ve yazım ile noktalama kurallarının önemi kavranır. Bu evre, anlamı anlama ve değerlendirme süreçlerinin temelini oluşturur.

2) Anlamı kavrama düzeyi, öncelikle anlamı doğrudan çevirmekle başlar. Okuyucu burada metni kendi zihninde resmeder, şekil ve sembollerle ifade eder. Daha sonra anlamı

yorumlama evresine geçer, metinden yeni anlamlar çıkarır ve kendi sözcükleriyle ifade eder. Son olarak ötelemeye gelindiğinde, okuyucu yüklediği anlamı uygun bir şekilde özetler ve okuduğuna yeni anlamlar katar.

3) Anlamı değerlendirme aşaması, okuduğunu anlamının nihai aşamasıdır. Burada anlam, deliller ışığında analiz edilir, ardından sentez yapılır ve son olarak düşünceler değerlendirme evresiyle karşılaştırılır ve sonuca varılır.

## **2.5. Okuduğunu Anlama Türleri**

Okumanın temel amacı, metnin anlaşılmasıdır ve bu beceri her ders için önemlidir. Okuduğunu anlama, ilkokul eğitim sürecinden başlayarak çocuklara kazandırılan bir dil becerisi olarak tanımlanır. Bu beceri, metindeki anlamı çıkarmayı, içeriği detaylı bir şekilde kavramayı ve mevcut bilgiler arasında bağlantı kurarak yeni bilgilere ulaşmayı ifade eder( Yılmaz, Okuma etkinliği sırasında, okuyucu metindeki bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirerek anlam oluşturur. Literatürde çeşitli okuduğunu anlama türleri bulunmaktadır Robinson ve Good' e (1987) atfen Yılmaz (2008) okuduğunu anlamayı üç kategoriye ayırmıştır: basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlama.

1) Basit Anlama: Bilgiyi bulma ve toplama, adımları izleme, karakterleri ve yerleri belirleme, yönergeleri takip etme ve yazarın planını açıklama gibi becerileri içerir.

2) Yorumlayıcı Anlama: Ana fikri bulma, önemli fikirleri seçip düzenleme, kavram ve prensipler geliştirme, özet çıkarma, sonuçları ve etkileri test etme, ima edilen anlamları anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, geleceğe yönelik tahminlerde bulunma, önemli ve ilgili bilgileri ayırt etme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, yazarın amacını ve karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını tespit etme, metinden zevk alma, yazarın fikir ve eğilimlerini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, kişisel deneyimlerle ilişkilendirme, duygusal imgeler ve tepkiler oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imla kurallarına dikkat ederek okuma ve çıkarım yapma gibi becerileri kapsar.

3) Sorgulayıcı Anlama: Okunan metni yeterlilik, kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık ve tutarlılık bakımından değerlendirme becerilerini içerir. Bununla birlikte,

yazarın hedefini ve tutumunu, kullanılan dil, konu, yazarın uzmanlık alanı ve bilginin kaynağını da inceleme yetisini gerektirir.

Epçaçan'a (2008: 24) göre, iyi bir okuyucu okuma amacını ve metni tarayarak ana hatlarıyla anlama çabası içinde olmalıdır. Bu nedenle, okunan metnin tam ve doğru anlaşılması için stratejik bir yaklaşım benimsemeli ve çeşitli okuma stratejilerini Güngör ve Ün Açıkğöz'e (2006: 482) göre, okuduğunu anlama becerisinin desteklenmesi için okuma stratejilerinin bilinmesi gereklidir. Temizkan (2008: 134) ise okuma stratejilerinin, metinden nasıl anlam çıkarılacağı ve anlamın eksik olduğu durumlarda nasıl düzeltme yapılabileceği konularında önemli sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmektedir (Sarıkaya, 2020: 127).

## **2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Bireyler okuma sürecinde yalnızca metni seslendirmezler; aynı zamanda metni anlamlandırır, ilişkilendirir, sentezler ve kendi bakış açılarına göre yeniden yapılandırır. Okuma eylemi sırasında her bireyin belirli bir amacı vardır. Metni sessizce ya da sesli olarak okur ve metinle ilgili düşünceler geliştirir. Düşüncelerini karşılaştırır, metni bütün olarak değerlendirir ancak bazı bölümlerinin altını çizer, tekrar tekrar okur ve notlar alır. Metni okuduktan sonra eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir ve metnin iletmek istediği mesajla kendi anladığı mesajı kıyaslar. Metni dilbilgisi ve anlatım açısından da inceler. Okuma becerilerini geliştirirken eğitimciler rol model olmalı, süreç aşamalı olarak ilerletilmeli ve çok sayıda metin inceleme çalışması yapılmalıdır (Vergili, 2024).

Öğrencinin okuduğunu tam olarak kavrayabilmesi için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında aktif olması, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Okuduğunu anlama yöntemleri, kişinin etkinliğini artıran, kendini geliştirmesine ve bilinçli okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olan öğrenilebilir yöntemlerdir. Okuyucuların anlamalarını kolaylaştırmak için okuma öncesi, sırası ve sonrasında aktif olmaları, çeşitli strateji ve teknikler kullanmaları önemlidir. Başarılı bir okuyucu okumaya başlamadan bir amaç belirler, metne hızlıca göz gezdirir ana hatlarını inceler ve metnin içeriği hakkında tahminler yürütür (Epçaçan, 2008). Okuduğunu anlama yöntemleri, öğrencilerin mevcut öğrenmelerini metinden edindikleri bilgilerle birleştirmelerine yardımcı olur. Bu yöntemlerin bir başka avantajı da öğrencilerin okul başarılarını olumlu olarak etkilemesidir. Öğrenciler, bu okuma yöntemlerini kullanarak metinleri çok iyi kavrayabilir ve sonraki

okunacak metin için hazırlık yapmış olurlar (Gürses, 2002: 23).

Okuduğunu anlama süreci, öğrencilerin aktif katılımını gerektirir. Zihinsel aktiviteler, metnin içeriği, okuyucunun mevcut bilgileri ve okuma amaçları, okuyucunun zihinsel gelişimini destekler. Bu süreçte, okuyucular okuma becerilerini geliştirir, başkalarıyla etkili iletişim kurar ve yeni bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirir (Block, 2004: 2). Metinleri anlayan bireyler, anlamı daha derin ve zengin kılmak amacıyla farklı yöntemler kullanırlar (Pressley, El-Dinary ve Brown, 1992). Bu yüzden, öğrencilere, gelişim seviyelerine ve gereksinimlerine göre bir anlama eğitimi verilmesi gerekmektedir.

Şen ve Baz'a (2018) göre, okuyucunun sahip olduğu ön bilgiler, kelime hazinesi, hazırlık seviyesi, okuma ortamı ve öğretmenin uyguladığı çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler ile okunan metinlerin özellikleri, okuduğunu anlama üzerinde etkilidir. Sanir ve Özmen (2017) ise, okuma öncesi bilgi, strateji kullanımı ve okuma hızının okuduğunu anlamayı etkilediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler şu şekilde gruplandırılabilir: akıcı okuma, kelime dağarcığı, metin türü ve özellikleri, strateji kullanımı, yöntem ve teknikler, ön bilgi ve hazırlık seviyesi, motivasyon okuma amacı ve okuma ortamı.

Okuduğunu anlama stratejileri, yetkin okuyucular ile zayıf okuyucuları ayırt etmede önemli araçlardır ve metinlerden anlam çıkarma sürecini kolaylaştırır (Duffy'ye (1993) atfen Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Başarılı okuyucular, okuma sırasında çeşitli bilişsel ve üst bilişsel etkinlikler gerçekleştirirler. Bu stratejiler, zihinsel ve üst düzey düşünme süreçlerinin yanı sıra istemli ve duygusal süreçleri de içine alır (Dole vd.'ne (2019) atfen Doğan, 2022). Bireyler, okuma-anlama stratejilerini bilinçli olarak okuma, veriyi seçici bir şekilde edinme, veriyi zihinde canlandırma ve yeni verileri mevcuttakilerle bütünleştirme gibi süreçlerde kullanırlar. Ayrıca, bu stratejiler, elde edilen bilgilerin gerektiğinde hatırlanmasını sağlar (Beydoğan, 2010). Bu stratejilerin okuduğunu anlama sürecini daha bilinçli hale getirir ve okuyucunun anlama sorunlarını aşmasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Öğrenciler, belirli okuma amaçlarına edinmek için okuduğunu anlama stratejilerini uygular ve bu stratejilerin etkili kullanımı, öğrencilerin seçtikleri okuma stratejilerini başarıyla uygulayarak hedeflerine ulaşma becerilerine dayanır (Leopold ve Leutner, 2015). Alan yazında okuma başarısına ulaşmak için çeşitli okuma stratejileri önerilmektedir. Epçaçan'a

(2009: 212) göre, etkili bir okuma anlayışı sağlamak için okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında çeşitli stratejilerin kullanılması önemlidir. Etkili okuma becerilerine sahip olanlar ve bu becerileri geliştirmek isteyenler, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli zihinsel işlemler gerçekleştirir ve yapılandırıcı süreçlerden geçerler (Allen, 2003). Epçaçan'a (2009) göre anlam oluşturma, yapılandırma olarak tanımlanabilen okuma süreci, kendi içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını barındıran etkili bir süreçtir. Bu aşamalar genellikle birçok yazar tarafından benzer şekilde tanımlanmıştır.

Yılmaz (2018: 86-89) bu aşamalarda kullanılacak stratejileri şu şekilde detaylandırmıştır:

**Okuma Öncesi Kullanılacak Stratejiler:** Okuyucunun metne geçmeden önce uygulayabileceği dikkat stratejileri, okuma süresince dikkatin dağılmamasını ve metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Okuyucunun okuma öncesinde hangi dikkat stratejisini kullanacağına karar vermesi, sahip olduğu ön bilgileri etkin bir şekilde kullanmasına ve böylece okuduğunu daha iyi anlamasına katkı sağlar. Okuma öncesinde kullanılacak dikkat stratejileri arasında beklenti oluşturma ve şema oluşturma stratejileri bulunmaktadır.

1) Beklenti oluşturma stratejisi: Öğrencinin okuma öncesinde metinden ne beklediğini ve okuma amacını netleştirmesi önemlidir. Okuyacağı metnin kendisine ne tür faydalar sağlayacağını düşünmesi ve bu farkındalıkla okuması, dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırmasına yardımcı olur. Bu şekilde bir beklenti oluşturan öğrenci, okuma amacını belirlemiş olur ve bu strateji, metne karşı motivasyon geliştirmesine yardımcı olur.

2) Şema oluşturma stratejisi: Öğrencinin okuma öncesinde metinle ilgili görselleri, tablo ve grafik gibi destekleyici materyalleri incelemesi, metinle ilgili ön bilgilerini harekete geçirmesine yardımcı olur. Özellikle, ders kitaplarında yer alan metinlere ilişkin görsel unsurların yeterli ve uygun olması, öğrencinin okuduğunu anlamasına önemli ölçüde katkı sağlar. Araştırmalar, ön bilgilerin okuma ortamına taşınmasının okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir.

3) Kendine güven duyma ve içsel motivasyon stratejisi: Kendine güvenen okuyucular, zor metinlerle de başa çıkabilirler. Aynı zamanda, okuyucunun içsel olarak motive olması, okumaya karşı daha istekli hale gelmesine yol açar. İstekli bir okuyucu, okuduğunu daha iyi anlar.

**Okuma Sırasında Kullanılabilecek Stratejiler:** Okuma sürecinde metni anlamayı destekleyen çeşitli stratejiler vardır: altını çizme, kenar notları alma ve anlam odaklı okuma gibi stratejiler bunlara örnek olarak verilebilir.

1) Altını çizme stratejisi: Okuyucu, metni okurken önemli bulduğu kısımların altını çizerek bu bilgileri vurgular. Bu yöntem, metnin hızlı bir şekilde gözden geçirilmesini kolaylaştırır ve zaman kazandırır. Bu strateji, genellikle ortaokul kademesi için uygundur çünkü bu yaş grupları önemli bilgileri daha kolay ayırt edebilirken, alt sınıflardaki öğrenciler bu ayrımı yapmakta zorlanabilirler.

2) Kenara not alma stratejisi: Okuyucu, metni okurken önemli bulduğu yerlerin yanına kısa notlar alabilir veya işaretler koyabilir. Bu strateji, metnin daha sonra hızlıca tekrar gözden geçirilmesine yardımcı olur. Kenar notları alma, özellikle üst sınıflar için uygundur çünkü öğrencilerin metni kendi cümleleriyle özetleyebilmesi veya önemli gördükleri bilgileri kendi anlayışlarına göre ifade edebilmesi gerekir.

3) Düşüncelerin takibini yapma stratejisi: Burada önemli olan, tek tek kelimeler yerine cümlelerin ve metnin bütünsel anlamını kavrayabilmektir. Bazen yazarın vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilmek için metni bir bütün olarak değerlendirmek gerekir.

4) Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi: Bu strateji, özellikle ilkokul birden üçe kadar olan öğrenciler için model alma ve taklit etme yoluyla öğrenmeye katkıda bulunabilir. Öğrencinin okurken kendini öğretmen rolünde hayal edip, metni başkalarına anlatıyormuş gibi okuması, metni daha iyi kavramasına yardımcı olabilir.

**Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler:** Okuyucunun, okuma işlemi tamamlandıktan sonra metni daha iyi kavramak ve hatırlamak için kullanabileceği stratejiler arasında metni tekrar etme ve anlamlandırma stratejileri yer alır.

1) Metni tekrar etme stratejisi: Öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi, bu bilgilerin hafızada daha kalıcı olmasını sağlar. Öğrencinin okuduğu metni kendi cümleleriyle yeniden ifade etmesi, metni hafızasında tutmasına yardımcı olur. Bilginin ne kadar çok tekrarlanırsa, akılda kalma ihtimali o kadar artar.

2) Anlamlandırma stratejisi: Bu strateji, okuyucunun yeni öğrendiği bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırmasını içerir. Bu sayede, okuyucu eski bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında bir bağlantı kurarak, bilgiyi daha iyi yapılandırır.

Başarılı okuma becerilerine sahip olan bireyler ve bu becerileri sürekli hale getirme çabasında olanlar, okuma öncesi, sırasında ve sonrasında farklı zihinsel aktivitelerde bulunarak bilişsel süreçlerden geçerler (Allen, 2003). Epçaçan (2009) ve Baştuğ vd. (2019), okuduğunu anlama stratejilerini okuma öncesi, okuma sırasında, okuma sonrası ve okuma sürecinin tüm aşamalarında kullanılan teknikler olarak ayırmışlardır. Okuduğunu anlamayı geliştiren stratejiler dört ana kategori altında gruplandırılabilir ve aşağıdaki gibi tablolandırılabilir (Epçaçan, 2009).

Tablo 2.1: Okuduğunu anlama stratejileri (Daly E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. 2005: 112)

Strateji Kullanıma Zamanı	Stratejiler
Okuma öncesi kullanılan stratejiler	Okuma amacını belirleme Metnin başlığı, yazarı, basım yılı gibi bileşenlerden hareketle metnin konusunu tahminde bulunma Anahtar kelime, başlık ve metni tarayarak kavram haritası oluşturma Bazı ölçütlere göre okuma parçasını öğrencinin seçmesine izin verme Öğretim öncesi kelime bilgisi Başlığa bak– incele – anahtar sözcüklere bak – okuma parçasına tekrar bak – öykü kavram haritası hazırla
Okuma sırasında kullanılan stratejiler	Okuyucunun akıcı ve ilgi çekici okumasını sağlama Açıklayıcı metinlerde stratejik not alma Hikâye edici metinlerde hikâye haritasını kullanma Açıklayıcı metinler için zaman çizelgesi ve akış şemaları kullanma Açıklayıcı metinlerde taslak ve çalışma rehberi kullanma
Okuma sonrasında kullanılan stratejiler	Okunan parçayı özetleme Soru cevap şeklinde ilerleme
Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler	Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L) SQ4R: inceleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme Stratejik not alma Çoklu geçiş stratejisi (Multipass) Karşılıklı öğretim İşbirlikli stratejik okuma Tahmin-inceleme-özetleme-örgütleme-değerlendirme (TIÖD) Okuduğunu anlama stratejisi İşbirlikli stratejik okuma Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler Okuduğunu Anlama Stratejisi (İTS) Karşılıklı Öğretim

### 2.6.1. SQ4R Stratejisi

SQ4R stratejisi, genellikle açıklamalı ve tasvir edici metinlerde kullanılmak üzere geliştirilmiş olup, bilgilerin hafızada tutulması ve anlam kazanması için önemli bir tekniktir (Epçaçan, 2009: 216). Başlangıçta SQ3R olarak bilinen bu strateji, Applegate vd. (1994) tarafından "Yansıtma" aşamasının eklenmesiyle SQ4R olarak yeniden düzenlenmiştir (Gürbüz, 2014: 26). SQ4R adı, bu stratejinin aşamalarının baş harflerinden oluşmaktadır (Başar, Özcan ve Doğan, 2020).

İsmi aşamalarının baş harflerinden alan SQ4R stratejisinin uygulama basamakları şunlardır:

Tablo 2.2: SQ4R stratejisi

<b>S</b>	Tarama - gözden geçirme ( <b>Survey</b> )
<b>Q</b>	Soru sorma ( <b>Question</b> )
<b>4</b>	Okuma ( <b>Read</b> )
<b>R</b>	Bakmadan cevaplama ( <b>Recite</b> ) Tekrar gözden geçirme ( <b>Review</b> ) Yansıtma ( <b>Reflect</b> )

1) **Survey (İncele)**: Öğrenciler okuyacakları metinle ilgili önceden bilgi sahibi olmak için metnin içeriğinin hızlı bir şekilde gözden geçirildiği bu aşamada, ayrıntılı bir inceleme yapılmaz; amaç öğrencinin zihninde genel bir yapı oluşturmaktır (Baştuğ, 2019: 113). Bu aşamada öğrenci, metin başlığını ve yazarını gözden geçirir, görselleri alt başlıkları dikkatlice inceler, paragrafların başlangıç ve bitiş cümlelerine bakar (El-Koumy, 2004: 51).

2) **Question (Soru Sorma)**: Öğrenci metinle ilgili sorularını oluşturur ve bu soruları kendisine sorar. Bu aşamada, metnin başlığı veya alt başlıkları soru haline getirilir. Sorular, kim, ne, nerede, niçin, nasıl gibi soru kalıpları kullanılarak oluşturulur. Öğrencilere bu soruları yazmaları için on ila on beş dakika verilir. Sorular, uygulayıcı tarafından da hazırlanabilir. Bu aşama, metinle ilgili genel bir bakış açısı oluşturmayı, okuma amacı belirlemeyi, ön bilgileri kullanmayı ve öğrencinin metne odaklanmasını sağlar (El-Koumy, 2004: 51; Epçaçan, 2009: 216; Baştuğ vd., 2019: 113).

3) **Read (Okuma)**: Bu aşamada öğrenci, oluşturduğu soruları yanıtlamak için metni okur ve önceki aşamada hazırlanan sorulara cevap bulmaya çalışır. (Karadağ ve Yurdakul, 2020; Baştuğ vd. , 2019: 113). Öğrenci, metni derinlemesine sessizce okur ve önceki aşamalarda oluşturulan soruların yanıtlarını içeren yerlerin altını çizer (Başar, Özcan ve Doğan, 2020: 160).

4) **Recite (Anlatma, Bakmadan Cevaplama)**: Öğrenci, okuduğu metni kendine ait kelimelerle anlatır. Bu aşamada öğrenci, metni ne kadar anladığını değerlendirir. Anlamadığı veya yanlış anladığı kısımlar için metni yeniden okur ve soruların cevaplarını kontrol eder (Başar, Özcan ve Doğan, 2020: 161).

5) **Review (Yeniden Gözden Geçirme)**: Bu aşamada öğrenci, metni özetlemek ve ana fikri çıkarmak, Sorulara verdiği yanıtları kontrol etmek için metni tekrar gözden geçirir. Hatırlayamadığı veya zorlandığı soruların cevaplarını bulur (Epçaçan, 2009: 216).

6) **Reflect (Yansıtma)**: Bu aşama, öğrencinin okuduklarından kazandığı bilgileri sunduğu ve bu bilgileri analiz ederek kendi kişisel deneyimleriyle ilişkilendirdiği süreçtir. Öğrenci, okuma tamamlandıktan sonra hazırlanan soruların cevaplarını sözlü ya da yazılı olarak ifade eder. Sorular doğru hazırlandıysa, öğrencinin bu aşamada cevaplama, 21. yy becerilerinden disiplinler arası bağlantı kurma yeteneğini geliştirebilir (Başar vd., 2020: 161).

Laksono'ya (2007) göre, SQ4R yönteminin özellikleri şunlardır:

- 1) Okumadan önce, okuyucu ilk olarak kitap başlığını, yazarın adını, özetini ve bibliyografyasını gözden geçirir;
- 2) Kitapta cevaplarının bulunması beklenen okuma hakkında kendine bir dizi soru hazırlar;
- 3) Bu soruların sağlanmasıyla, okuyucu okuma faaliyetlerine başlar;
- 4) Okuma hâkimiyetini öğrenmek için, okuduktan sonra okuyucu okumanın içeriğini kendi kelimeleriyle yeniden ifade etme faaliyetini yapar ve
- 5) SQ4R yöntemini kullanarak okuma faaliyetleri, okunanların gözden geçirilmesi veya tekrarlanması ile sona erer.

Tavoni (2000), okuma amacını belirlemenin ve metni ön izlemenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu strateji, okuyucuların yazıda dikkatlerini basılı özellikler ve metin yapılarına vermelerini, anahtar bilgileri işaretlemelerini, metin ile okuyucu deneyimi ve

bilgisi arasında bağlantılar kurmalarını, metnin anlaşılmasını izlemelerini ve ana noktaları özetlemelerini teşvik eder. SQ4R stratejisi ile okuma anlama eğitimi, öğrencilerin metin içeriğine yönelik meraklarını uyandıran, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğrencilerin bilgileri daha uzun süre hatırlamalarını ve anlamalarını sağlayan sistematik bir öğretimdir. Bu, okuma anlama göstergelerinin gerçekleşmesini destekler; yani yazarın kullandığı kelimelerin ve ifadelerin anlamını anlama, örtülü ve açık anlamları kavrama ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirir. Bu nedenle, SQ4R modelinin uygulanması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkiler denilebilir.

Uno, B.H. ve Nurdin'e (2014) göre, SQ4R modeli öğrencilerin okuma konsantrasyonlarını artırmak, hızlı okuma becerilerini geliştirmek, okuma tahmin becerileri ile eleştirel ve kapsamlı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan bir stratejidir. Bu görüş, Sulikhah (2019) tarafından da desteklenmiştir; SQ4R modelinin, okuma faaliyetini daha kolay ve etkili hale getirmek için geliştirildiğini belirtmiştir. SQ4R'nin genel faydaları, öğrencileri sistematik, verimli ve etkili bir öğrenme tarzıyla donatmak ve öğrencileri okumaya motive etmektir.

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

Gürbüz (2014) çalışmasında ilkokul kademesi dördüncü sınıf öğrencilerinin SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine tesirini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre deney grubunun okuduğunu anlama başarıları açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu ve öğrencilerin okuduğu sayfa miktarı, aile gelir durumu, anne ve babanın öğrenim seviyeleri okuma becerilerini etkileyen faktörler arasındadır. Bilgisayar sahipliği, günlük dergi ve gazete alımı gibi faktörlerin ise okuma becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Hananiel vd. (2015) yaptığı çalışmada, SQ4R tekniğinin İngilizce metinleri kavrama yeteneğini araştırmıştır. Çalışmaya 25 normal gelişim seviyesinde olan öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, SQ4R stratejisinin çocukların İngilizce metinleri anlayabilme becerisinde araştırma öncesi ve sonrasıyla aralarında anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir.

Rivan vd. (2017: 1-11) çalışmasında, SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama yetisi üzerindeki

etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya, 18 öğrenci katılmıştır. Bulgular, SQ4R tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğine dair araştırma öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir fark ortaya koyduğunu göstermektedir.

Khusniyah vd. (2017) çalışmalarında, SQ4R stratejisinin İngilizce metinlerin anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yirmi beş öğrencinin katıldığı çalışmada bulgular, SQ4R stratejisinin öğrencilerin İngilizce metinleri anlama becerisine yönelik araştırma öncesi ve araştırma sonrasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez (2018: 271-291) tarafından yapılan çalışmada, SQ4R tekniği ile etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin anlama becerilerine etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya, 68 öğrenci katılmıştır. Bulgular, etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine dair araştırma öncesi ve araştırma sonrası arasında anlamlı bir fark ortaya koyduğunu göstermektedir. SQ4R tekniğinde ise okuduğunu anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Jelita (2018) yaptığı çalışmada ise SQ4R stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 72'dir. Bulgular, SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama düzeylerine dair araştırma öncesi ve araştırma sonrası arasında anlamlı bir fark ortaya koyduğunu göstermektedir.

Özaydın (2019) altmış gün süren çalışmasında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci ile çalışmıştır. Yapılan öğretim ve yoklama oturumları, SQ4R tekniğinin hafif düzeydeki zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerisini pozitif yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Firda ve Fatmawati (2019) KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin SQ4R modeli içerisinde kullanılmasıyla öğrencilerin çevre koruma konusundaki öğrenme sonuçlarına etkisini ele almışlardır. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel modeli çalışmada 37 öğrenci yer almıştır. SQ4R stratejisinde KWL stratejisinin, öğrencilerin çevre koruma konusundaki öğrenme sonuçlarına etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Karmila (2019) çalışmasında SQ4R öğrenme stratejisinin İngilizce dersinde nasıl

uygulanabileceği; SQ4R stratejisinin kullanımıyla öğrencilerin İngilizce dersinde anlatı metinlerini okuma ilgisinin nasıl arttığı ve öğrencilerin derse daha fazla ilgi göstermesi ve SQ4R öğrenme stratejisi kullanımıyla öğrencilerin akademik başarılarının önemli ölçüde nasıl artabileceğini araştırma konusunu oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrenciler İngilizce dersine çok ilgi göstermiş, sınıf tartışmaları sırasında derslere yoğun bir şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir ve öğrencilerin başarı puanları yükselmiş olup "SQ4R" yöntemi ile anlatı metinlerini okuma becerileri artmıştır.

Ekavati vd. (2020) bu çalışmada, İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma zorluklarını aşmalarına yardımcı olmak için SQ4R stratejisi ile bir eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veriler iki araçtan elde edilmiştir: son test ve gözlem formları. Çalışmaya toplam 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları, yöntem öğretildikten sonra öğrencilerin okuma becerisinin geliştiğini göstermektedir.

Ulu (2023) araştırmasında okuma güçlüğü olan ilkokul üçüncü sınıfta olan bir öğrencinin okuma sorunlarını gidermede yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejisinin etkisini araştırmıştır. Yirmi beş ders saatinde tamamlanan araştırmanın sonunda öğrencinin düzeyinin endişeden öğretim düzeyine ulaştığı bulgusuna varılmıştır.

Ramadhani ve Halidjah (2023) çalışmalarında SQ4R stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini etkileme biçimini analiz etmişlerdir. SQ4R stratejisinin dördüncü sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine dair pozitif etkisi ortaya çıkmıştır.

Rojabi (2020) çalışmasında İngilizce öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini SQ4R yöntemini kullanarak geliştirmeyi amaçlamıştır. SQ4R yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve sınıf içindeki katılımını artırdığını ortaya koymuştur.

Fadillah vd. (2022) çalışmalarında 26 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmek için SQ4R öğrenme yöntemlerinin uygulanmasını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğrenme sürecinde Survey, Question, Read, Reflect, Recite, Review (SQ4R) öğrenme modelinin aşamalarını uygulayarak, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini v artırmanın mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Sari (2023) yaptığı araştırmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik veriler elde etmeyi amaçlamaktadır. Uygulama aşamalarının ardından öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerisini geliştirebildiği görölmüştür. Pek çok çalışma, SQ4R stratejisinin okuma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3. MATERYAL VE METOT

Bu kısımda, araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, verilerin toplanması ve analizine dair konular incelenmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol grublu yarı deneysel model kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2011: 24) göre, yarı deneysel model, bağımlı değişken üzerindeki etkilerin incelenmesiyle araştırmacıya güçlü bir istatistiksel avantaj sağlayan ve verilerin neden-sonuç ilişkisi içinde analiz edilmesine olanak veren, davranış bilimlerinde sık kullanılan bir yöntemdir. Bu modelde, deney ve kontrol grupları rastgele seçilmekte ve bu grupların eşdeğer olduğu varsayılmaktadır. Her iki grup için ayrı ayrı ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın alışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları araştırmanın hedeflerine yönelik olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem genellikle süre veya bütçe kısıtlamaları nedeniyle tercih edilir ve araştırmacıların kolayca erişebildiği gruplar üzerinde çalışma yapmasına olanak tanımaktadır ( Büyüköztürk,2011).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Malatya İli Yeşilyurt Merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda bulunan 4/A ve 4/C şubesinde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu 56 öğrenciden ibaret olup bunlardan 28 i deney 28 ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Rastgele seçilen öğrencilerden 4/A şubesi öğrencileri deney grubu 4/C şubesi kontrol grubu olarak ayarlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 3.1 de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcı bilgileri

Cinsiyet	4/A Sınıfı		4/C Sınıfı	
	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kız	12	42,86	14	50,00
Erkek	16	57,14	14	50,00
Toplam	28	100,00	28	100,00

Tablo 3.1’de veriler incelendiğinde deney grubu olarak belirlenen 4/A sınıfında 12 kız (%42,86) ve 16 erkek (%57,14) öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney Grubu olarak belirlenen 4/B sınıfında ise 14 kız (%50,00) ve 14 (%50,00) erkek öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenci olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan metinler aktif olarak kullanılmayan Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış 4. sınıf Türkçe kitabından alınmıştır.

Ön testte ayrı bir metin son testte ayrı bir metin ve SQ4R stratejisinin eğitim uygulamasında kullanılmak üzere de on adet test olmak üzere toplam 12 metin belirlenmiştir. Ön-test ve son-testteki okuduğunu anlama puanları aynı değerlendirme rubriğine göre tespit edilmiştir.

Tablo 3.2: Ön test son test puanlama rubriği

Soru Değerlendirme Kriteri	Puan
Yanlış cevaplandırılan ya da boş bırakılan soru	1
Kısmen cevaplanan soru	2
Doğru cevaplanan soru	3

Tablo 3.2’de de gösterildiği gibi sorular 1, 2 ve 3 puan üzerinden puanlanmıştır. Yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorulara 1 puan, kısmen cevaplanan sorulara 2 puan, doğru cevaplanan sorulara ise 3 puan verilmiştir.

Ön test ve son testlerde kullanılan uygulama soruları belirlenirken, uzmanların görüşünden yararlanılmıştır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları, dikkat süreleri ve başarı durumları göz önüne alınarak sorular tasarlanmıştır. Uzman incelemesi için her iki testte de 6’şar soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında, sayıları, ifade tarzları, metinle olan uyumu ve metnin akışıyla ilişkisi gibi faktörlere özen gösterilmiştir. Sorular uzman tarafından değerlendirilmiş ve en yüksek puan alan 6 soru, ön test ve son testlerde kullanılmak üzere seçilmiştir.

### 3.3.1. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Soruları

Okuduğunu anlama değerlendirmede kullanılan sorular metinlerin öğrencilere uygulanmasından önce ve sonra okuduğunu anlama yeteneğini ölçebilmek amacıyla araştırma sahibi ve danışmanınca oluşturulmuştur.

Okuduğunu anlama başarı testinde bulunan okuma parçaları öğrencilerin ders kitabı dışında MEB ve TTK tarafından onaylanmış dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Ağırlıklı olarak hikâye edici metin türüne yer verilmiş olup okunabilirlik indeksi yüksek başka metin bulunamadığından uygulamada bir adet de bilgilendirici metine yer verilmiştir. Bu metinlere bağlı kalınarak hazırlanan ön-test ve son-test soruları için 6 adet soru seçilmiştir. Uygulamanın öncesinde öğrenci gruplarına yapılan ön-testte “Evinin Arayan Ardıç Tohumu” isimli metin (Ayan vd., 2019: 153) ve metne özgü oluşturulmuş sorulardan meydana getirilen başarı testi kullanılmıştır. Uygulamanın ardından “Konuşan Kitap” isimli metne (Ayan vd., 2021: 26) bağlı olarak oluşturulan soruları içeren başarı testinden yararlanılmıştır.

➤ Okuduğunu anlama ön - test soruları:

1. Ardıç ağacı tohumunun filizlenmesi ve çoğalması nasıldır?
2. Çınar ağacının görünüşü nasıldır?
3. Çınar ağaçlarının çok uzun süre yaşamasının sebebi nedir?
4. Ardıç ağacının boyu kaç metredir?
5. Çınar ağacının bulunduğu yere neden “Çınaraltı” ismi verilmiştir?
6. Ardıç ağacı, çınar ağacı ile nasıl haberleşecekmiş?

➤ Okuduğunu anlama son - test soruları:

1. Metne göre kitabevi ile kütüphanenin farkı nedir?
2. Kitabevinde yaşlı ve ciltli kitaplar neden üst raflarda oturmaktadır?
3. Süslü kitap, neden küçük kitabın çocukların dikkatini çekemeyeceğini düşünüyor?
4. Küçük kitabı diğer kitaplardan ayıran özellikler nelerdir?
5. Küçük kitap kendisini duyacak çocuğun neden üç kulaklı olmasını istemektedir?
6. Küçük kitap “Beni kalbiyle duyacak bir çocuk arıyorum!” cümlesiyle ne demek istemiştir?

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken takip edilen adımlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın başlatılabilmesi amacıyla İl Millî Eğitim Müdürlüğü, araştırmanın yapıldığı okulun idari yönetimi ve ilgili dersin öğretmenlerinden izin alınmıştır.
- Veri toplama için Malatya ilinin Yeşilyurt Merkez ilçesine bağlı bir ilkokuldan 4/A ve 4/C şubesi seçilmiştir. Rastgele belirlenen bu sınıflardan 4/A sınıfı deney grubunu oluştururken, 4/C sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki grupta 28 öğrenci bulunmakta olup toplamda 56 öğrenci araştırmaya katılmıştır.
- Her grubun seviyesini öğrenmek amacıyla ön-test uygulanmıştır. Ön-testi takip eden süreç boyunca kontrol grubuna mevcut öğretim programı ile ders işlenmeye devam edilmiştir. Deney gruba ise 5 hafta süresince SQ4R okuduğunu anlama stratejisinin hedeflerine yönelik etkinlik araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin metinleri okurken SQ4R stratejisinin basamaklarını öğretmek için SQ4R uygulama formu her metin için hazırlanmıştır.
- Beş haftanın sonunda grupların uygulama öncesi ve sonrası seviyelerini tespit edebilmek amacıyla son-test uygulaması yapılmıştır. Son teste göre deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğrencilerin ön-test ve son-test sonuçlarına göre elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kolmogrov-Smirov testi ve normal dağılım gösteren bağımlı-bağımsız değişkenli araştırma grupları için t-testi kullanılmıştır.

#### 3.4.1. Araştırma Uygulama Süreci

Araştırmada Türkçe dersi deney grubunda SQ4R stratejisine göre işlenirken kontrol grubunda ise Türkçe dersi mevcut öğretim programında yer alan ders planı ve etkinliklerle dersin öğretmenince işlenmiştir. SQ4R stratejisini okuduğunu alama becerisine etkisini ölçmek amacıyla yapılan araştırmada uygulama süresi 7 haftadır. Bu sürecin 2 haftası ön test ve son test değerlendirmesine, 5 haftası ise araştırmanın gerçekleştirilmesine ayrılmıştır. Her bir metin üzerinde iki ders çalışılmıştır. Toplamda 10 metin, 5 haftalık süre zarfında yirmi ders saatine yayılacak biçimde araştırmacı uygulama yapmıştır. Metinler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 4. Sınıf Türkçe kitabından güçlük düzeylerine göre danışman görüşü alınarak seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan metinler aşağıda sıralanmıştır:

1. “Sevgi Çuvalı” (Ayan vd., 2021: 75).
2. “Doğadaki Kaynak” (Yalçın, 2019: 147).
3. “Kaybolan Cennet” (Ayan vd., 2021: 139).
4. “Hep Büyük Efsanesi” (Ayan vd., 2021: 169).
5. “İcat Nasıl Yapılır” Efsanesi” (Ayan vd., 2021: 110)
6. “Robotların Efendisi Cezeri” Efsanesi” (Ayan vd., 2021: 118).
7. “Leylek İle Tilki” (Ataşçi, 2019: 79).
8. “Eskici İle Parababası” (Yalçın, 2019: 205).
9. “Stardi’nin Kitapları” (Yalçın, 2019: 38).
10. “Kartanesi Adam” (Yalçın, 2019: 132).

Çocukların benlik gelişiminde metinler büyük yer tutmaktadır. Bu yüzden metinlerde verilen konular ve aktarılmak istenen ana fikir, öğrenci seviyesine göre çağdaş bir yapıya sahip uygun, çağdaş düzene ayak uyduran, milli değerlere sahip, toplumsal kuralları benimseyen, kısacası bireyi kapsayıcı bir yapıda olması gerekmektedir (Yılar, 2005).

SQ4R stratejisi açıklayıcı ve bilgilendirici metinlerde kullanıldığı bilinmektedir. Araştırmada ağırlıklı olarak hikâye edici metin türüne ait örnekler kullanılmıştır. Başaran ve Akyol (2009: 14), hikâye edici metinleri "bir olayın aktarımı" olarak tanımlamaktadır. Akyol (2020: 161) ise hikâye edici metinlerin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Toplumun kültürel ve sosyal değerlerini aktarmada önemli bir rol oynar,
- Yeni kavramların öğrenilmesine katkı sağlar,
- Çocukların kişilik gelişimini ve dil becerilerini destekler,
- Çocukların kelime dağarcığının genişlemesine yardımcı olur,
- Yorum yapma, problem çözme, hatırlama, anlam çıkarma ve organize etme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunur.

Deney grubunda yapılan Türkçe dersinde yapılan uygulama ve etkinlikler SQ4R stratejisinin basamaklarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Uygulama etkinliklerinden önce öğrencilere SQ4R stratejisi açıklanmış ve metin üzerinde nasıl uygulanacağı konusunda bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde ise SQ4R stratejisinin aşamaları üzerine kurulan uzman görüşü alınarak hazırlanan SQ4R uygulama formundan yararlanılmıştır. Böylece stratejiyi öğrencinin

özümsemesi amaçlanmıştır. Öğrenciler, her uygulama sonrası araştırmacı tarafından oluşturulan metin sonu soruları cevaplamışlardır.

Uygulama sürecinde öğrenciler;

**Survey (Göz Gezdirme)** basamağında metnin başlığına ve görseline bakarak metnin içeriğini tahminde bulunmuşlardır. Yapılan tahminler etkinlik kâğıdına yazıldıktan sonra metnin giriş gelişme sonuç bölümlerinden birer cümle okuyarak metnin genel yapısı ve ana konuları hakkında bir fikir edinmişlerdir. Metnin türü de yazılarak bu basamak tamamlanmıştır.

**Question (Soru Sorma)** basamağında, metinle ilgili sorular oluşturulmuştur. Öğrenci, metnin başlığından, resimlerinden ve metni incelerken akılda kalanlardan yola çıkarak sorular oluşturmuştur. Her öğrenci farklı sayıda sorulara ürettiği gözlenmiştir.

**Read (Okuma)** basamağında öğrenci, metni dikkatli bir şekilde okumuştur. Ve ikinci basamakta oluşturduğu sorularına yanıtlar aramış cevap olabilecek cümlelerin de altını çizmiştir. Bu aşama, metnin anlamını derinlemesine kavramayı amaçlamaktadır.

**Recite (Bakmadan Cevaplama)** Öğrenci, ikinci aşamada hazırladığı soruların cevaplarını kendine ait kelimelerle uygulama formuna yazmıştır. Bu, bilgiyi pekiştirmeye ve hatırlamaya yardımcı olmaktadır. Bu aşama tamamlandıktan sonra metinle doğrudan ilgili olan sorular öğretmen tarafından tahtaya yazılmış soru oluşturmakta zorluk çeken öğrenciler bu basamakta sorularını çeşitlendirmişlerdir.

**Review (Gözden Geçirme)** basamağında öğrenciler, metni ve aldıkları notları tekrar gözden geçirip ve cevaplayamadığı sorular varsa metni tekrar okuyarak metnin ana fikrini yazmışlardır. Bu aşama, bilgiyi tazelemeyi ve unutmayı önlemeyi amaçlar.

**Reflect (Yansıtma)** basamağında ise öğrenci, metin üzerinde düşünüp edindiği bilgileri önceki bilgileri ile ilişkilendirerek ve metnin kendi hayatına veya öğrenme hedeflerine nasıl uygulayacağını sınıfta ortamında paylaşmıştır. Bu, bilginin daha derin bir seviyede anlaşılmasını sağlar.

Uygulamada, her etkinlik sonrasında öğretmen, öğrenciler hakkında geri bildirimde bulunmuş ve eksikliklerini gidermiştir. Bunun yanı sıra, metin işleme sürecine öğrencilerin etkin katılımı da sağlanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada deney grubundaki öğrencilere SQ4R stratejisi eğitimi, kontrol grubundaki öğrencilere de mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 20 yazılımı kullanılmış ve nicel veri analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Diğer yandan, elde edilen verilerin incelenmesinde yüzde, aritmetik ortalama, normallik testi, standart sapma ve bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları tablolarla sunulmuş ve analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön ve son test değerlendirme puanlarına ilişkin normallik testi aşağıda yer alan Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3: Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası normallik testi sonuçları

Grup	Bağımlı Değişken	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	Sd	p
Kontrol Grubu	Ön Test Puanları	,152	28	,094
	Son Test Puanları	,145	28	,135
Deney Grubu	Ön Test Puanları	,118	28	,200
	Son Test Puanları	,134	28	,200

Tablo 3.3'deki normallik testi sonuçlarına göre, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin ölçme araçlarından elde ettikleri ön test ve son test puanlarının normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Bu nedenle, araştırmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının analizinde parametrik testlerden “Bağımsız Örneklemeler için t-testi” kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlere ilişkin sonuçlar detaylı olarak sunulmuştur. Bu sonuçlara ilişkin değerlendirmeler, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yapılmıştır.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın “ 4. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, SQ4R stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ” alt probleminin bulguları ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ön-test sonuçlarına dayanan bağımsız gruplar t-testi bulguları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	28	10.53	2.67	54	1.329	.190
Kontrol	28	9.64	2.34			

\* $p>0.05$

Tablo 4.1'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın “4. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde SQ4R stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin bulguları ve değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2: Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası son test sonuçlarına dayanan bağımsız gruplar t-testi bulguları

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney	28	12.29	3.72	53	-2.453	0.018
Kontrol	28	10.07	2.96			

\*p<0.05

Tablo 4.2'ye göre deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t(53) = -2.453, p < 0.05$ ]. Bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir ( $\bar{x}$  deney=12.29  $\bar{x}$  kontrol=10.07). Bu durumda SQ4R yönteminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

"4. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, SQ4R stratejisinin uygulandığı deney grubunun ön test- son test puanları arasında ve mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen üçüncü alt problem için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3: Deney grubu ön test-son test puanlarına dair bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön Test Puanı	28	9.64	2.34	27	-8.787	0.00*
Son Test Puanı	28	12.92	2.72			

\*p<0.05

Tablo 4.3'e göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında belirgin bir fark olduğu ve bu farkın öğrencilerin son test puanları lehine olduğu saptanmıştır [ $t(27) = -8.787, p < 0.01$ ]. Uygulama öncesi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin

ortalama puanı  $\bar{x} = 9.64$  iken, uygulama sonrasında bu ortalama  $\bar{x} = 12.92$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu, SQ4R stratejisinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.4: Kontrol grubu ön test-son test puanlarına dair bağımlı gruplar t-testi sonuçları

<b>Kontrol Grubu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Ön Test</b>	28	10.07	2.96			
<b>Son Test Puanı</b>	28	10.53	2.67	27	-.840	,408

\* $p > 0.05$

Tablo 4.4'e göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [ $t(27) = -0.840, p > 0.05$ ].

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmaktadır.

### 5.1. Sonuç

Bu araştırma, SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini detaylı olarak değerlendirmek amacıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Malatya merkez ilçesi Yeşilyurt'ta yer alan bir ilkokulda bulunan 4.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ön test ilk hafta uygulanmış olup beş hafta boyunca deney grubundaki 28 öğrenciyle Türkçe derslerinde SQ4R stratejisi ile öğrencilerin metinler üzerinde okuduğunu anlama becerilerine olan etkisine bakılmıştır. Son hafta ise son test uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 28 öğrenci yer almışken kontrol grubunda da aynı sayıda 28 öğrenci yer almıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

Uygulamanın ardından, öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) puanları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. OABT ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, bu da deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak, OABT son test puanlarına bakıldığında, deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, Türkçe derslerinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının, uygulama yapılan grupta okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde de benzer sonuçlar mevcuttur; Belet ve Yaşar (2007), Batmaz (2017) ve Bayraktar (2019) tarafından yapılan çalışmalar, Türkçe derslerinde metin işleme sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının, metin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut programa uygun etkinliklerle yürütülen derslerde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, SQ4R stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu, SQ4R stratejisinin öğrencilerin

okuduğunu anlama yeteneklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Literatürde Gürbüz (2014), Özaydın (2019), Ulu(2023) tarafından yapılan çalışmalar, SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ve bu tekniğin uygulandığı gruplarda test sonuçlarının iyileştiğini göstermektedir. Bu bulgular, mevcut çalışma ile uyum içerisindedir. SQ4R stratejisinin kullanımı, okuma ve anlama becerilerine pozitif katkılar sağlamaktadır. Uluslararası alanda da benzer sonuçlar gözlemlenmiştir. Örneğin, Anjaitan ve Palandeng (2011), Gürbüz(2014), Jelita (2018), Rojabi, (2020), Fadillah vd. (2022), Sari (2023) gibi araştırmacılar, SQ4R stratejisinin okuma ve anlama becerilerini artırdığını ve bu becerilerin gelişiminde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Beyreli ve İncirkuş Amanvermez (2018) ise bu araştırma sonuçlarının aksine SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuca ulaşmalarının sebebi olarak öğrencilere kısa süreli bir SQ4R stratejisi öğretimi vermiş olmaları gösterilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, SQ4R stratejisinin ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin anlama yetilerini geliştirmede faydalı olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur.

## 5.2. Öneriler

SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanarak şu öneriler sunulmuştur:

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilecek öneriler:

1. SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama stratejisinin etkili bir şekilde uygulanması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanması önerilmektedir.
2. SQ4R stratejisinin adımları uygulanırken, özellikle soru oluşturma ve ana fikri belirleme süreçlerinde öğrencilerin zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu aşamada öğrencilere ipuçları vermeleri stratejinin başarısı için önemli olabilir.
3. Türkçe dersinde SQ4R stratejisinin uygulanmasına yönelik öğretmenlere rehberlik edecek bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler:

- 1) SQ4R stratejisi stratejisinin farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

- 2) SQ4R stratejisini farklı disiplinlerdeki öğrenme alanlarına etkisi üzerine araştırmalar yapılmalıdır.
- 3) SQ4R stratejisi ile ilgili araştırmalar diğer (konuşma, dinleme) gibi becerilerle de stratejinin gelişme gösterebildiği üzerine çalışmalar yapılabilir.
- 4) Yapılacak benzer çalışmalarda SQ4R stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisini; ailenin sosyoekonomik durum, ailenin eğitim seviyesi ve öğrencilerin okuma alışkanlıkları gibi değişkenler de eklenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akay, A. (2004), *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara. (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allen, S. (2003). An analytic comprasion of three models of reading strategy instruction. *International Reviews of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185–194.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4): 461-470.
- Baştuğ M., Hiğde A. Çam, E., Örs, E. ve Efe P. (2019). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, M., Özcan Z. E. ve Doğan C. (2020). Anlama ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi. E. G., Özenç ve Özenç, M. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi İçinde* (147-167). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, B. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1): 11-23.
- Batluralkız, Ç. (2018). *Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bayburt: Bayburt Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014), Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176): 457-466.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1): 69-86.

- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Beyreli, L. ve İncirkuş-Amanvermez, F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: Karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1): 271-291. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2614>
- Block, C. C. (2004), *Teaching Comprehension*. New York: Published By Pearson Education Inc.
- Bozan, A. (2012). *Hızlı Okuma Eğitiminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Ve Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Charoenchai, W. , Intasena, A. ve Srimunta, T. ( 2022). The effects of the sq4r in developing grade 6 students' pronunciation of consonant clusters. *Journal of Educational Issues*, 8(2): 2377-2263. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i2.19991>
- Cetinkaya, G. (2004). *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Surecine Yönelik Gözlemler: Okuma Anlama Stratejisi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daly III, E., Chafouleas, S., ve Skšnner, C. (2005). *interventions for reading problems*. New York: Guilford Press.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul Beşinci Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB Yay.
- Ege, B. (2019). *Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bayburt: Bayburt Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- El-Koumy, A.S.A.K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: current trends in theory and research*. ED490569. doi:10.2139/ssrn.2364871 adresinden erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6): 207-223.

- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlk okuma yazma öğretimi*. (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S., Tazebay, A. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları
- Demir, Z. A. (2016). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2004), *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, B. (2022). Okuduğunu Anlama Stratejileri. B. Doğan (Ed.). *Okuma Öğretimi İçinde* (147-190). Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills and Strategies*. New York: Guilford Press.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D., E. Farstrup ve S. J. Samuels. (Ed). (2002). *Effective Practices For Developing Reading: What Research Has to Say About Reading Instruction* Newark: DE: International Reading Association.
- Durukan, E. (2011). İlköğretim Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162): 75-88.
- Ekawati, D., Dzulfukri, D. ve Hasbullah S. (2020). The use of sq4r for improving reading skill: how should it be implemented? *Jurnal Reflektika*, 15(2): 203-225. <https://doi.org/10.51276/edu.v4i2.400>
- Fadillah, A., Fazriah, N., Ilvasa, N., Nahzia, N., Nurahmah, S., Vidia S., P., Putri, R.. ve Uyhantry, Z. (2022). Penerapan metode pembelajaran sq4r untuk meningkatkan keterampilan membaca siswa dasar. *Jurnal Riset Pendidikan dan Pengajaran*, 1(2): 138-147. <https://doi.org/10.55047/jrpp.v1i2.221>
- Fellowes, J., ve Oakley, G. (2014). *Language, literacy and early childhood education*. (2nd Edition). Oxford University Press.
- Firda, A ve Fatmawati, L. (2019). Penggunaan strategi kwl dalam model sq4r terhadap hasil belajar siswa materi pelestarian lingkungan. *Bio Lectura: Jurnal Pendidikan Biologi*, 6(2): 148-159. <https://doi.org/10.31849/bl.v6i2.3571>
- Güngör, A. ve Ün Açıkgoz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48: 481- 502.

- Göçer, Ali (2017). *Öğrenci Merkezli-Etkileşimli-Metin İşleme ve Çözümleme Süreçli Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu *anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grabe, W., ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Routledge.
- Gustina, D., Amsia, T. ve Ekwandari, Y. S. (2018). Pengaruh model pembelajaran survey, question, read, recite, reflect, review (SQ4R) terhadap motivasi belajarsiswa. *Jurnal Pendidikan Dan Penelitian Sejarah*, 6(3): 1-13.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015) *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Millî Eğitim Dergisi*, 179: 82-92.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sq4rteknığının okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürses, R. (1996). *Okuma anlama. Atatürk Kultur, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28(9): 98-103.
- Harvey, S., ve Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Hamzadayı, E., ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2): 190-209. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1105439>
- Hananiel, Sada, C. ve Novita, D. (2015). Improving students' reading comprehension on recount text by using SQ4R and media booklet. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(6): 1-11.
- Jelita, J. (2018). SQ4R (Survey, Question, Read, Recite, Review, and Reflect) and students' reading attitude toward their reading comprehension. *Channing: Journal of English Language Education and Literature*, 3(1): 27-37. <https://doi.org/10.30599/channing.v3i1.265>

- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19):58-80. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>
- Kavcar, C. (2016). *Türkçe Öğretimi, Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1):15-29.
- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuğunu Anlama Becerilerine Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karmila, K. (2019). Metode pembelajaran sq4r untuk meningkatkan keterampilan membaca teks narrative pada pelajaran bahasa inggris. *Universitas Muhammadiyah Magelang Paedagogie*, 14(2): 43-48. <https://doi.org/10.31603/paedagogie.v14i2.3015>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kayıran, B. K., ve Ağačkıran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 30-44.
- Kılınç, A., ve Girgin, Y.(2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi. a. Şahin (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlke Ve Kavramlar İçinde* (93-106). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Khusniyah, N., Rasyid, Y. & Lustyantie, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey, questions, read, record, recite, review strategy (SQ4R). *English Language Teaching*, 10(12): 202-211. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p202>
- Laksono, K., 2007. *Membaca 2*. Jakarta: Universitas Terbuka
- Leopold, C., & Leutner, D. (2015). Improving students' science text comprehension through metacognitive self-regulation when applying learning strategies. *Metacognition Learning*. 10: 313–346. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9130-2>
- Martine, L. (2020). La lecture à voix haute. <https://littdejeunesse.monsite-orange.fr/page57879f04705a9.html> (23.12.2020).
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MilliEğitimBakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrK%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> (29.06.2024).

- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özbay, M. (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pressley, M, El-Dinary, P. B., Almasi, J., Bergman, J. L., Brown, R., Gaskins, I.ve Schuder, T. (1992). Beyond direct explanation: transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*. 92(5): 511-554.
- Ruşen, M. (2006) *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: I - Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özaydın, M.M.(2019). Sq4r tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, B. (2020). Okuma Kültürü Oluşturmada Çocukların Edebiyat Çevresini Genişletmeye Yönelik Uygulamalar: İngiltere Örneği, *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2112-2124.
- Özenici, S. (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. Selçuk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22: 467-476.
- Panjaitan, N. ve Palandeng, R. (2011). SQ4R Method and reading comprehension development among the sophomore business students. *Journal of Language Pedagogy*, 1(2), 31-44.
- Pressley, M. (2000). *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (2004). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status Report. Printed in: Issues and Trends in Literacy Education. 3rd edition. Robinson, R., McKenna, M., ve Wedman, J.
- Ramadhani, A., & Halidjah, S. (2023). Pengaruh penerapan model sq4r terhadap keterampilan membaca pemahaman siswa kelas iv sekolah dasar. *Fondatia*, 7(2), 488-499. <https://doi.org/10.36088/fondatia.v7i2.3472>
- Rivan, O. F., Suharto ve Chuinda, N. (2017). The application of learning model SQ4R(survey, question, read, reflect, recite, review) can increase activeness and learning outcomes of student. *Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen*, 3(1), 35-45. <http://dx.doi.org/10.17977/um003v3i12017p035>

- Rojabi, A. (2020). Exploiting sq4r cooperative learning method to enhance efl students' reading comprehension. *Edulingua: Jurnal Linguistiks Terapan dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 7(1): 2-13. <https://doi.org/10.29408/veles.v5i2.3860>
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16): 141-155.
- Sarıkaya, B. (2020). Okuma Süreçleri, Kaya M. ve Kardaş M.N. (Ed.). *Okuma Eğitimi İçinde* (12-150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sari, I. (2023). Improving english reading comprehension skills through the sq4r method. *Jurnal Bahasa dan Sastra*, 8(1): 178-184. <http://dx.doi.org/10.31604/linguistik.v8i1.178-185>
- Sertsöz, Tuğçe (2003), *İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schunk, D.H. (2011). Learning Theories/ Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla. M. Şahin (Çev). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sulikhah. (2019). Pengaruh teknik sq4r (survey, question, read, reflect, recite, review) skema terhadap kemampuan membaca pemahaman mata pelajaran bahasa indonesia pada siswa sekolah dasar kelas 111 di kecamatan karanganyar demak. Kredo: *Jurnal Ilmiah Bahasa dan Sastra*, 3(23): 365-385. <https://doi.org/10.24176>
- Sünbül, A.M. ve diğerleri (2010). İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: *Konya İli Araştırma Raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Şen-Baz, D., ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1): 28-41.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2): 129-148.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007) *Konuşma Eğitimi, Sözlü Anlatım*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Türkkan, R. O. ve Türkkan, T. (2012). *Kendi Kendine Etkin Hızlı Okuma*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Uno, B.H., dan Nurdin, M. (2014). Belajar Dengan Pendekatan Paikem. Bumi Aksara Usmanayah, W., Herdini, H. ve Copriadv J. (2019). Penerapan strategi belajar sq4r untuk meningkatkan hasil belajar peserta didik. *Jurnal Pendidikan Kimia Universitas Riau*. 4(2): 47- 56. <https://doi.org/10.33578/jpkunri.v4i2.7167>

- Ünal, E. ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu anlama ve sorular, *Üniversite ve Toplum/ Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7 (4): 1-13.
- Vergili, Ö. (2024). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesinde Yöntem Ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö. (2005). *Halk Bilimi-Eğitim İlişkisi Ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Halk Bilimi İçeriği Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe Öğretimi: Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9: 131 – 139.
- Yılmaz, M. (2011), İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29): 9-13.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma Güçlüğü ve Tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.

## BİBLİYOGRAFYA

- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. B. Çapar (Çev). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, M. (2018). Okuma Eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi İçinde (95)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# EKLER

## Ek 1: Tez uygulama izin belgesi



T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2100107804  
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu  
Onay Belgesi

28.10.2021

Protokol No:	2021-SBB-0379
Araştırmanın Başlığı:	SQ4R Stratejisinin Okuduğumu Anlama Becerilerine Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Meryem Merve ULAŞ
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	17.09.2021
Karar Tarihi:	26.10.2021
Toplantı No:	15

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 26.10.2021 tarihli ve 15 numaralı toplantıda 2021-SBB-0379 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN  
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat Balyemez  
Başkan yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Emine GENÇ  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi İlnur DOLU  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Veysel GENÇİL  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri  
KANSIZOĞLU  
Üye



**HAZIRLIK ÇALIŞMALARI**  
1. Ağaçlar hakkında neler biliyorsunuz?  
2. Çeşitli ağaç ve bitki türlerinin yok olması doğal dengeyi nasıl etkiler?

**1. ETKİNLİK:** Metnin başlığını ve görsellerini inceleyerek okuyacağınız metnin konusunu tahmin ediniz.



**EVİNİ ARAYAN ARDIÇ TOHUMU**

Merhaba. Ben ardıç ağacı tohumu. Biz ardıçların doğumu diğer ağaçlardan biraz farklı. Bizimle aynı adı taşıyan ardıç kuşunun ağacımızın tohumlarımızı yemesi, onu midesinde öğütmesi ve tekrar toprağa geri bırakması sonucu filizleniyor ve çoğalıyoruz.

Ben de şu anda ardıç kuşunun midesindeyim. Onun beni nereye bırakacağını çok merak ediyorum. Acaba köklerimi salacağım ailemi kuracağım yer, evim neresi olacak? (...)

Ardıç kuşu görevini yapmış, artık bundan sonraki yolculuğum için beni toprak anamın güvenli kollarına bırakmıştı. Deniz kenarında bir yerdedim. (...) Etrafıma bakmak için kafamı şöyle bir kaldırdığımda daha önce hiç görmediğim yabancı ağaçlarla karşılaştım. (...) Önce şöyle süzdüler beni. Pek mi küçük gelmiştim gözlerine? (...)

Heyecanla hemen yanımdaki upuzun boylu, hayli geniş, yavvan yemyeşil yapraklara sahip, iri ve koyu renk gövdeli ağaca "Merhaba" dedim. (...) Adını sordum Çınarmış. Soyu çok eskilere, Osmanlı dönemine dayanıyormuş. "Dedelerim çok uzun süre yaşarlar benim. Eğer iyi bakılırsa 600-700 yıl yaşayan akrabalarım bile var. Her türlü toprakta varlığımızı



sürdürebilir, çok zor şartlarda dahi yaşayabiliriz.” dedi.

“Peki burası neresi?” diye sordum.”

“Şu an bulunduğumuz yer İstanbul’un Çengelköy semti.” (...) diye cevap verdi.

Merakım artmıştı. “Kaç yaşındasın? Gövden ne kadar kalın, ne zamandır buradasın?” diye art arda sıralayıverdim sorularımı.

“Yaşım sekiz yüz. Bulduğumuz yerin adı Çınaraltı. Burada köklerimi salarken senin gibi birçok ağaçla karşılaştım.”

Çok şaşırılmışım. Benim gibi küçücük bir ardıç tohumu için ne kadar da uzun zamandı 800 yıl. Benim akrabalarımın boyu 3 ile 15 metre arasında değişirken, bu ulu çınar 30-35 metre uzayabiliyordu. Etrafımızdaki 4-5 katlı binalardan bile daha uzundu. “Peki buraya neden senin adını vermişler?” diye sordum.

“Buraya alışmaya çalışırken baktım ki burada yaşayanlar da zamanla bana alıştı. (...) Kuşaklar boyunca bu küçük deniz kıyısından balığa çıkan balıkçılarla arkadaşlık ettik. Beni o kadar seviyorlar ki ‘Çınaraltı’ diyorlar bu nedenle buraya. Eski dostlar sık sık gölgemde serinlerken, ilk gelenler şaşkınlığını gizleyemiyor beni görünce..”

Çok etkilenmişim. (...) Yaşlı çınar ağacına, “Senin gibi hikâyelerini dinleyeceğim başka ağaçlar ile de tanışmak istiyorum.” dedim yerimde duramayarak.

O da gülümseyerek “Elbette” dedi. “İstanbul pek çok farklı ağaç türüne ev sahipliği yapıyor. (...) Ama evini bulmak için daha uzun bir yolun var bence. Bu yolculuk sırasında geriye dönmek zor olabilir. Bana kuşlarla haber gönderebilirsin. Nereye yerleştiğini bilmek hoşuma gider.” dedi göz kırparak. Kuşlarla haber yollayabilme fikri çok hoşuma gitmişti. Çınar ağacının koca gövdesine sarılıp yanından ayrılırken onu özleyeceğimi hissettim.

Servet YANARDAĞ  
(Kısaltılmıştır.)



### Ek 3: Deney grubu ön test uygulaması

#### Okuduğunu Anlama Soruları "Evini Arayan Ardıç Tohumu"

1. Ardıç ağacı tohumunun filizlenmesi ve çoğalması nasıldır?

Aynı adı taşıyan ardıç kuşu tohumlarını yiyip bırakıyormuş.

2. Çınar ağacının görünüşü nasıldır?

800 metredir. (3-4 katlı Bina uzunluğunda.)

3. Çınar ağaçlarının çok uzun süre yaşamasının sebebi nedir?

Çok iyi bakılması.

4. Ardıç ağacının boyu kaç metredir?

3 ila 15 metre arası.

5. Çınar ağacının bulunduğu yere neden "Çınaraltı" ismi verilmiştir?

Her gelen insan ona hayran kaldığı için,

6. Ardıç ağacı, çınar ağacı ile nasıl haberleşeceklermiş?

Kuş ile haberleşeceklermiş.

#### Ek 4: Kontrol grubunun ön test uygulaması

##### Okuduğunu Anlama Soruları "Evini Arayan Ardıç Tohumu"

1. Ardıç ağacı tohumunun filizlenmesi ve çoğalması nasıldır?  
Aynı adı taşıyan Ardıç kuşunun midesinden gidip dışarı çıkararak.
2. Çınar ağacının görünüşü nasıldır?  
Gövdesi kalın büyük kayverengi gövdeli yeşil yapraklı.
3. Çınar ağaçlarının çok uzun süre yaşamasının sebebi nedir?  
Tünelinin böyle olması.
4. Ardıç ağacının boyu kaç metredir?  
30-35 metredir.
5. Çınar ağacının bulunduğu yere neden "Çınaraltı" ismi verilmiştir?  
Kuşaktan kuşoğa balıkların arkadaş olduğu için balıklar oraya çınaraltı demişler.
6. Ardıç ağacı, çınar ağacı ile nasıl haberleşecekmiş?  
Kuşlarla haberleşeceklermiş.

1. TEMA  
OKUMA KÜLTÜRÜ



KONUŞAN KİTAP



Burası bir kitabeviymi. Nasıl ki çocukların bir ailesi ve o ailenin yaşadığı bir ev varsa, kitapların da hep birlikte kaldığı evler vardı. İşte burası da bir kitabeviymi. Duvarları kütüphanelerle kaplanmıştı. Burada büyük olsun küçük olsun, yaşlı olsun, genç olsun, her yaştan, her konudan kitaplar yer alıyordu. Bir kitabevinin kütüphaneden farkı; kütüphanede kitaplar devamlı kalırken, kitabevinden bir gün satın alınıp gitmeleriydi.

Ciltli, yaşlı kitaplar saygı gereği üst raflarda oturuyorlardı. Çoğunlukla sessizce düşünen bilge insanlar gibiydiler. Zaman zaman içlerinden bazıları çocuk kitaplarına doğru eğilir:

“Çocuklar! biraz yavaş!” şeklinde uyarılarda bulunurlardı. Çünkü çocuk kitapları tıpkı çocuklar gibi gürültülü gürültülü ve kıpır kıpırdılar. Her an sokağa kaçmak isteyen yaramaz çocuklar gibiydiler. Belki de hepsi günün birinde bir çocuk tarafından alınmak istiyorlardı, haklı olarak.

İçlerinde eskiden yazılmış, silik yüzlü olanları da vardı, yeni doğmuş, kapağı pırl pırl, sayfaları resimli olanları da...



Bazıları ise sadece resimden ibaretti sanki. Çok Süslüydü. Hele bir tanesi vardı. Ona baktığında sinema seyrediyormuş gibi olurdun. İnsanın gözünü alıyordu, renkleriyle... Kitaplar arasında ona "Süslü" deniliyordu.

Süslü biraz yüksekte bakarak, aşağı raftaki başka bir çocuk kitabına bir şeyler söylüyordu:

**"Ne kadar renksizsin, bir tane bile resim yok üstünde... (...) Hangi çocuğun dikkatini çekeceksin bu halde?"**

Küçük kitap bir an düşündü. Şöyle bir sayfalarını gezindi. Gerçekten içinde ne prensesin etrafına toplanmış cüceler vardı, ne de cadılar. Yeşil çimenler ve çiçekler de yoktu cümlelerinin etrafında. Kuzular da zıplamıyordu. Ağaçlar yoktu. Sadece cümleleri vardı. Renksiz ve resimsiz oluşuna içlendi. Kendini eksik hissetti. Fakat oturup üstüne resim çizemezdi ya... (...)

Birden Süslü'ye dönerek bağırdı:

**"Bu benim elimde olan bir şey değil! Evet, renksiz ve resimsiz olabilirim. Ama anlam doluyum tamam mı?!"**

Evet, ciltli ve kalın kitaplara göre küçük boylu ve zayıftı. Yaprakları diğer bir çok kitabın yapraklarından daha azdı. Ama bütün kitaplardan ayrı bir özelliğe sahipti. (...)

**"Ben!" dedi heyecanla, biraz sesi titriyordu. "Konuşabiliyorum. Beni kalbiyle duyacak bir çocuk arıyorum! Anlatacaklarımınla büyüyecek bir çocuk!"**

O renksiz ve resimsiz bir kitaptı. Evet ama konuşan bir kitap! Onun konuşmalarını duyacak bir çocuk çıkardı bir gün nasılsa... Üç kulaklı bir çocuk olmalıydı bu. İki kulağı herkes gibi yanaklarının bitiminde olmalıydı. Üçüncü kulağı ise kalbinde...Vücudu tam ortadan ikiye ayıracak şekilde yukarıdan aşağıya bir çizgi çek! Kaburga kafesinin içinde bir kuş olacak. Tam sol yanında. Üstte! Evet, tam burada!

Bazen iki kulak duymak için yeterli olmuyordu. Bir çocuk, eğer isterse onu kalbiyle duyabilirdi. İşte bunu bekliyordu. Kendi kendine mırıldandı. **"Renksiz görünsem de çok renkli bir kişiliğim var. Resimlerimi de beni okuyan çocuk hayalleriyle çizecek. Özgürce!.."**

Onu duyacak olan çocuğa içindekilerin hepsini vermeyi bekliyordu.

Ayşe ŞENER YURTSEVEN  
(Kısaltılmıştır.)



Ek 6: Deney grubunun son test uygulaması

Okuduğunu Anlama Soruları  
"Konuşan Kitap"  
Son Test

1. Metne göre kitabevi ile kütüphanenin farkı nedir?

Kütüphanedeki kitaplar hiç girilmemiş,  
Kitap evindeki kitaplar bir gün satılıp gidiyor.

2. Kitabevinde yaşlı ve ciltli kitaplar neden üst raflarda oturmaktadır?

Çünkü yaşlı okukları için onlara sığdırılıyorlar ve  
ciltleri bozuyorlar.

3. Süslü kitap, neden küçük kitabın çocukların dikkatini çekemeyeceğini düşünüyor?

Çünkü küçük kitapta hiç resim yokmuş.

4. Küçük kitabı diğer kitaplardan ayıran özellikler nelerdir?

Resimsiz olması, ince ve zayıf olması, konuşması.

5. Küçük kitap kendisini duyacak çocuğun neden üç kulaklı olmasını istemektedir?

Çünkü onun sesini duymasını istiyor.

6. Küçük kitap "Beni kalbiyle duyacak bir çocuk arıyorum!" cümlesiyle ne demek istemiştir?

Ounun sesini en iyi şekilde duyarak kişiyi arıyor.

Ek 7: Kontrol grubunun son test uygulaması

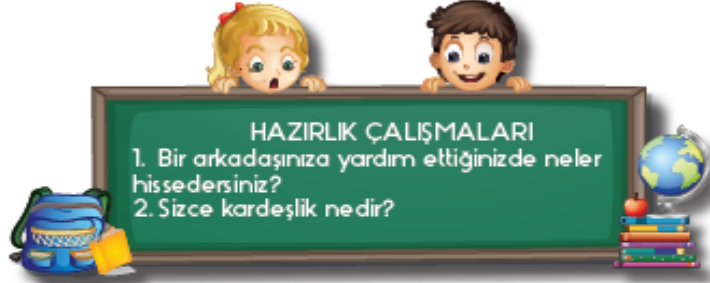
4/C

Okuduğunu Anlama Soruları  
"Konuşan Kitap"  
Son Test

1. Metne göre kitabevi ile kütüphanenin farkı nedir?  
Kütüphanede hep kitap yerinde kalır  
ama kitabevindeki kitaplar gün gelince  
satılır.
2. Kitabevinde yaşlı ve ciltli kitaplar neden üst raflarda oturmaktadır?  
Saygı duyulduğundan.
3. Süslü kitap, neden küçük kitabın çocukların dikkatini çekemeyeceğini düşünüyor?  
Çünkü küçük kitapta resim yokmuş.
4. Küçük kitabı diğer kitaplardan ayıran özellikler nelerdir?  
ince olması, yapraklarının az olması, resimsiz olması,  
konuşa bilmesi.
5. Küçük kitap kendisini duyacak çocuğun neden üç kulaklı olmasını istemektedir?  
Çünkü bir kulağında kalpde olmasını  
istiyor.
6. Küçük kitap "Beni kalbiyle duyacak bir çocuk arıyorum!" cümlesiyle ne demek istemiştir?  
Onun içindelikleri okuyup bilgiye ulaşabil-  
mesi.

## Ek 8: Uygulamada Kullanılan Metinler

### 3. TEMA ERDEMLER



### SEVGİ ÇUVALI



Sevgi, bütün dünyanın ortak dili. Eğer bu dili biliyorsanız herkesle anlaşabilirsiniz. Barış Manço'nun dediği gibi "İnsanların öğrenmesi gereken ilk dil tatlı dildir." İşte bu "tatlı dil" aslında "sevgi dili"dir. Aşağıda okuyacağınız öykü de bu anlamda kaleme alınmıştır:

İki kardeş babalarının ölümüyle daha da yakınlaştılar. Büyük küçüğü kollamaya; küçük de büyüğe saygıda kusur etmemeye dikkat ediyordu.

Baba vefat etmeden önce iki oğluna mahsulü ikiye bölmüş ve adaletli olmalarını sıkı sıkıya tembih etmişti.

İki kardeş gerçekten birbirlerini çok seviyordu.

Âdet olduğu üzere her hasat sonunda ürünü ve kârı ikiye bölüyorlardı. Bu âdet kardeşlerden büyüğü evlenene kadar devam etti.

Büyük kardeş zamanla evlenmiş ve çocuğu olmuştu. Sorumlulukları artmıştı. Hasat zamanı yine ürün ve kâr ikiye bölünüyordu. Aralarında en küçük bir problem yaşanmamıştı.

Ta ki o güne kadar...

Bekâr olan kardeş böyle bir bölüşümün adaletli olmayacağını düşünüyordu. Kendisi bekârdı ama abisinin bakmak zorunda olduğu eşi ve çocukları vardı. Ama bunu ona belli etmek istemiyordu. Bu yüzden geceleri kendi ambarındaki mahsullerden çuval çuval alıp abisinin ambarına götürüyordu.

Bu arada büyük kardeş de kendi kendine "Mahsulü ve kârı iki eşit parçaya bölüşmemiz hiç adaletli değil. O evlenmek üzere olan bir genç. Onun şu anda daha fazla paraya ihtiyacı var." diye düşünüyordu. O da geceleri kendi ambarından çuval çuval mahsulleri küçük kardeşinin ambarına götürüyordu.

Bu karşılıklı gidiş gelişler yıllarca devam etti. Ama hiçbirinin diğerinden haberi yoktu. Onlar da bir anlam veremiyordu bu duruma. Çünkü ürünlerinde bir eksilme olmuyordu. Aksine artıyordu.

Ama bir gece... İki kardeş sırtında buğday çuvalı birbirlerinin ambarına götürüyorlardı. İki ambarın orta yerinde karşılaştılar. İkisinin de sırtlarında kocaman çuvalar vardı. Olan biten anlaşılmıştı. Gözyaşları içerisinde birbirlerine sarıldılar.

Mutluluğu ve sevgiyi bundan daha iyi anlatacak öykü olabilir mi?  
Mutluluk, adım atmaktır. İlk tebessümü etmektir. İlk taşı koymaktır.  
Mutluluk, buğday çuvalını sırtlanmaktadır.

Turgay YALANIZ





HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Yakın çevrenizde doğal güzeleliğe sahip nereleri gezdiniz?
2. Ülkemizde doğal güzeleliğe sahip nereler var?



DAĞDAKI KAYNAK

(Aydın ve Erkmen şehirde yaşayan iki arkadaştır. Mahalleden arkadaşları Hüsam'ın köyünü merak ederler. Yaz tatillerini orada geçirmeyi ve doğayı keşfetmek isterler. Böylece Hüsam'ın köyüne giderler. Orada doğayı ve hayvanları yakından tanırlar. Doğa maceralarından birinde bir kaynak bulurlar. Metin kaynak suyunu buldukları bölümden alınmıştır.)

– Şu dereye böğürtlenler var, dedi Hüsam. Gelin böğürtlen yiyelim.

Akarsuyun kıyısına indiler. (...) Karadut gibi iri iriydiler. Güzel kokulu, mayhoş bir tatları vardı. Avuç avuç toplayıp yediler. Ağızları, dudakları mor renge boyandı. Birbirlerine bakıp gülüyorlardı.

– Gelin, acı suyla yıkayalım. Şurada acı su var.

– Acı su ne?  
– Bayağı acı, yerden kaynar. Ama acı olduğu için içilmez. Kendi kendine akar gider.

– Acı su... diye söylendi Erkmen. Biberli mi?

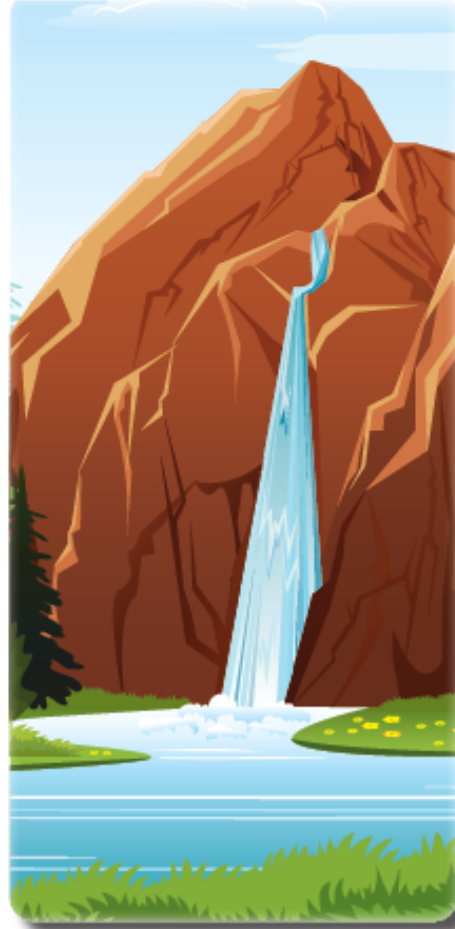
– Öyle bir şey.  
Aydın da merak etmişti.

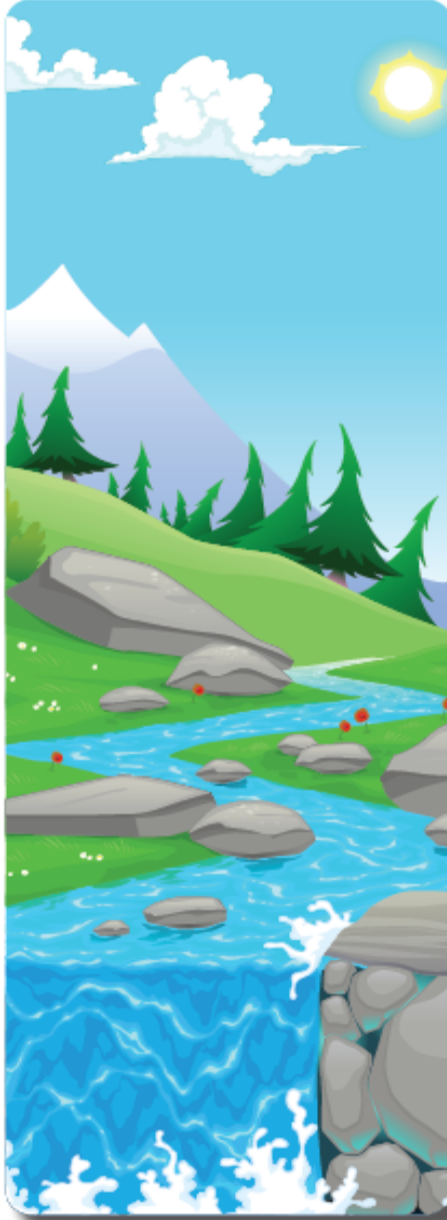
– Su nasıl acı olur?

Hüsam güldü:

– Acı değil de işte öyle bir şey. Bizim köylüler "acı su" derler. (...)

Acı suyun başına geldiler. Kayalık bir tepenin altından duduru sular köpürerek kayıyordu. Orada ufak bir göl olmuştu. (...)





Acı su kendi kendine kaynayıp kendi kendine akıp gidiyordu.

Aydın'la Erkmen eğilip içine baktılar.

– Peki niye köpükleniyor böyle, hava kabarcıkları çıkıyor?

– Kim bilir, acılığından herhalde.

– Bu kadar duru su nasıl acı olur?

– İç de gör.

Eğilip içtiler. İkisi de yüzünü buruşturdu.

– Allah Allah, bir tuhaf...

– Tadı maden suyu gibi.

– He, maden suyu olmasın bu? (...)

Ne yaparız? diye sordu Aydın. Düşünüp kaldılar.

– Buldum... Giderken bir şişe götürürüz. Babam Ankara'da bunu incelettirir. Eğer maden suyu ise köy zengin oldu gitti. Şişesi elli kuruş...

– Doğru. Büyük bir iş bu, götürelim. Yalnız, kapalı bir şişe ile götürmek gerekir. Gazı uçar sonra.

– Kapalı bir şişe bulamaz mıyız, sıkı mantarlı şöyle?

– Buluruz. Dükkânda vardır. (...)

Hüsam sordu:

– Maden suyu ne?

– İyi su, insana yararlı. Sindirimi kolaylaştırır. (...)

Heyecanlanmışlardı. Yararlı bir buluş yapan insanların kıvancı içindeydiler. (...)

– Önce bilsek, burası kimin acaba

Hüsam cevap verdi:

– Kimin olacak, köyün hayvanları yayılır; köyün ortak malı. Belki orman idaresinin-dir. İyi bilmiyorum. (...)

Aydın ellerini birbirine sürttü.

– Babam gelirken dediği ki: "Dikkatli olun, her gördüğünüz şeyi anlamaya çalışın, köylülere yararlı bir şeyler yapın." Eğer bu maden suyu ise tam iş yapmış olacağız.

– Hee, bu köy bizi unutmaz gayri. (...)

Aydın'la Erkmen arkalarına bakarak yürüdüler.

– Sahi bu maden suyu mu acaba?

– Olabilir, niye olmasın?

Talip APAYDIN  
(Kısaltılmıştır.)



**1. ETKİNLİK:** Metnin başlığını ve görsellerini inceleyerek okuyacağınız metnin konusunu tahmin ediniz.



### KAYBOLAN CENNET

"Yok olan güzelliklerden, nesli tükenen kuşlardan ve hayvanlardan bahsedeceğim bugün sizlere çocuklar." dedi Bilge Dede. Ülkemizin her yerinde hayvanların yaşamasına müsait, kuşların özellikle göçmen kuşların konaklamasına müsait, eşi benzeri olmayan yerler var, bunu biliyorsunuz değil mi arkadaşlar? (...)

Kuşlarla ilgili, yıllar önce araştırma yapan yazar ve bilim adamlarımızdan biri de Salih Acar'dır. 1971 yılında yaptığı bir gezi ile ülkemiz ve bütün dünya için önemli olan bir yeri keşfetmiştir.



Salih Acar, bakın şöyle anlatıyor gördüklerini:

“Küçük motorun içinde dört kişiydik: Ben, eşim, rehberimiz, bir de ihtiyar motorcu. Kapalı bir havada Sığırcı köyü kıyısından hareket etmiş, Manyas Gölü'nün güneyine doğru yol alıyorduk. Domuz Burnu önlerine geldiğimizde birden hava karardı. Aynı anda göl sularının bir okyanus gibi kabarmaya başladığını gördük. Küçük teknemiz fındık kabuğuna dönmüştü. Dalgaların üzerinde bir o tarafa bir bu tarafa sallanıyordu. (...)

Söğütlükte ilerledikçe şaşkınlığımız artıyordu. Sanki dünyanın bütün kuşları bizi karşılamaya gelmişti. Gökyüzü çeşitli balıkçılar, karabataklar ile bulut bulut olmuştu. Hepsinden önemlisi, siyah gözleri üzerine ışık vurdukça rengârenk parlayan ibişlere (Çeltik kargası) rastlamış olmamızdı. Çünkü eski Mısır'da mukaddes sayılan ibişleri ilk defa görüyor ve yuvalarının yerini keşfediyorduk. (...)

Motorumuz söğütlüğün içinde sessizce ilerliyor, arada sırada bir dala takılarak duruyordu. Biz de yuvalarından dikkatle çıkardığımız yavru balıkçıların ayaklarına 'Türkiye' markasını takıyorduk. (...) Söğütlüğün dibine gelip de adaya çıkınca, kendimizi balta girmemiş bir ormanın içinde bulduk. (...) İçerilere doğru ilerliyorduk. Bir ara alçakta kurulmuş bir balıkçı kuşu yuvası gördük. Oysa anneleri yanlarında olduğundan, yuvalarını markalamak mümkün olmadı. Hiç olmazsa fotoğraflarını çekmemiz gerekiyordu. Makinemizi hazırladığım sırada ayaklarıma bir





Metnin içinde ● sembolünü gördüğünüzde durarak metnin devamı hakkında tahminde bulununuz.



### HEP BÜYÜK EFSANESİ

Üzümün en bol yetiştiği bölgemiz olan Ege Bölgesi'nde anlatılan bu efsane; bir oğulun babasına vereceği üzüm salkımındaki taneleri büyük görüp, daha küçük taneler aramasını; bulamayınca da kuşa dönüşerek cezalandırılmasını konu eder; nasıl mı? ●

Üzüm yetiştiriciliğinin önemli bir geçim kaynağı olduğu bir dönemde, en iyi cins üzümleri yetiştiren bir adam varmış. Adam, üzümlerin pazara ulaştırılması ve satılması gibi işlerle daha fazla ilgilendiği için, civarda en iyi üzümleri yetiştiren kişi olarak bilinirmiş. Bu adamın bir tek oğlu varmış. Adam artık yaşlanınca eskisi gibi çalışamaz olmuş ve üzüm bağlarını oğluna bırakma vakti gelmiş. ●

Delikanlı, babasından öğrendiği gibi, özel ve hassasiyetle bağa bakmış; sulamış, budamış. Mevsimli gelmiş ve salkım salkım, büyük büyük üzümler yetmiş.



Aradan geçen zamanda babası biricik oğlunu çok özlemiş. Hem oğluya hasret gidermeye hem de yeşil bağıın içinde dinlenmeye karar verip, yola koyulmuş.

Delikanlı sevinçle karşılamış babasını, güzel güzel sohbet etmişler. Derken babası üzümün tadını merak etmiş, bir salkım üzüm istemiş. Delikanlı bağa gitmiş, bir salkıma elini uzatmış, sonra vazgeçmiş; "Bu salkım büyük!" Ardından bir başka salkıma uzanmış, o da büyük. Bir diğeri de aynı şekilde. Hangi salkıma uzansa üzümler hep büyümüş.

Baba sabırla oturduğu yerde oğlunu bekliyormuş ama aradan uzunca zaman geçince anlamış oğlunun cimriliğini, küçük bir salkım aradığını. Adam bir zamanlar sahibi olduğu üzümlerden bir tanesinin bile tadına bakmadığı için çok üzülmüş ve o anda beddua etmiş oğluna; " Kuş ol da, 'Hep büyük! Hep büyük!' diye ötüver yaz kış!" demiş.●

Delikanlı bağda üzüm aramaya devam ederken bulduğu üzüm salkımını koparmak için elini uzattığı bir anda babasının bedduası gerçeğe dönüşmüş; delikanlı kuş oluvermiş.

Ne kadar doğrudur bilinmez ama bugün hala Ege Bölgesi'nde üzüm bağları üzerinde uçan bir kuşun " Hep büyük ! Hep büyük!" diye öttüğü iştilmektedir.

Bu efsane, babasına bir salkım üzümü çok gören bir oğulu anlatırken; "Baba oğluna bir bağ bağışlamış; oğul, babasına bir salkım üzüm vermiş." atasözünü de açıklamaktadır.

Anadolu Efsaneleri





### İCAT NASIL YAPILIR?



Bu sabah mutfağa gittim, babam tavada yumurta pişirirken bir yandan da tost makinesinde ekmek kızartıyordu. Annemi ise yatak odasında ütü yaparken buldum. Ocak, tava, tost makinesi, ütü, ütü masası, kaşık, çatal, kalem, kâğıt... Çevremizde gördüğümüz her şey aslında bir ihtiyacı karşılamak için, biri ya da birileri tarafından icat edilmiş nesnelere. Örneğin biri, limon, portakal gibi meyveleri elle sıkmanın zorluğunu düşünüp narenciye sıkacağına icat etmiş. Bir başkası ise uzaktakilerle haberleşmek için telefonu. Bir şey icat etmek çok da zor değil. Yeter ki istekli ve sabırlı ol. Şimdi sana bir icat yapabilmen için gerekli olan şeyleri adım adım anlatacağım. Sonrasında sen de tıpkı benim gibi bir mucit olabilirsin.

İcat yapmak için gerekli olan en önemli şey bir sorununun olması. Evet evet, yanlış duymadın, bir sorunun olmazsa yeni bir şey üretemezsin. Çevrene bir bak bakalım, senin hayatını zorlaştıran, sana engel olan neler var, bunlar için nasıl çözümler bulabilirsin? Biliyor musun, bütün mucitler icatlarını bu şekilde yapmışlar. Örneğin, başarılı bilim insanı Canan Dağdeviren dedesini kalp yetmezliğinden kaybettikten sonra onun gibi hastalar için neler yapabileceğini düşünmüş ve giyilebilir kalp pilini icat etmiş.



Artık bir sorunun olduğuna göre en zor işi hallettin demektir. Şimdi sıra bu sorunu nasıl çözebileceğini düşünmekte. Bunu yaparken çevrende gördüğün birbiriyle alakasız



#### 4. TEMA BİLİM VE TEKNOLOJİ

nesnelere yardım alabilirsin.(...) Ben de bir şemsiyeyi ters döndürerek onu bir yaprak toplayıcısına çevirmiştim ya da bisikletimi yürüyen bir bandoya! (...)

İcadın hakkında düşünürken doğadan ilham almayı unutma. Bunun için keşif yürüyüşleri yapabilir ya da ansiklopedi ve kitaplardan hayvan ve bitkileri derinlemesine araştırabilirsin. Biliyor musun, uçakların kanatları, uçan hayvanların kanatlarından ilham alınarak yapılmış. Biz de bu sayede tıpkı kuşlar gibi uçabiliyoruz. (...) Güneş panelleri de ayçiçeklerinden esinlenilerek icat edilmiş. (...)



Bir mucidin defteri ve kalemı olmadan olmaz. Bunları kullanarak düşünmeye başla ve beyin fırtınası yap. Nasıl bir şey icat edebilirsin? Hayal et, yaz, çiz... Ama hemen öyle ilk bulduğun icadı yapmaya çabalama. Bu icadın ne gibi aksayan yönleri olabileceğini düşün. Daha ucuz ve pratik nasıl yapılacağını bulmaya çalış. Aksayan kısımları ne şekilde düzeltebileceğini keşfet.

Şimdi sıra, icadını yapmakta. Ama öyle hemen ilk denemede olacak sanma. Elbette zorlanacak, pek çok hata yapacaksın. Yeter ki nerede hata yaptığını bul, bir sonraki denemede ise o hatayı yapmamaya gayret et. (...) Ampulün mucidi olan Edison onu icat etmek için 1000 farklı deneme yapmış. Her deneyde bir önceki hatasını düzelterek sabırla çalışmış ve sonunda amacına ulaşmış.

Nihayet icadın hazır! Bir sağına soluna bak bakayım, eksikliği, gediği var mı diye.



Baktın mı? Yok mu? Yoksa tam da istediğin gibi sorununa çare oldu mu? İşte bu harika! Bunu sen düşündün, sen tasarladın, sen yaptın! Demek ki sen de benim gibi bir usta oldun. Şimdi icadınla gurur duyabilirsin. Ta ki yeni bir sorun edinene kadar!

Gökçe ÖZDER  
(Kısaltılmıştır.)



### ROBOTLARIN EFENDİSİ: CEZERİ

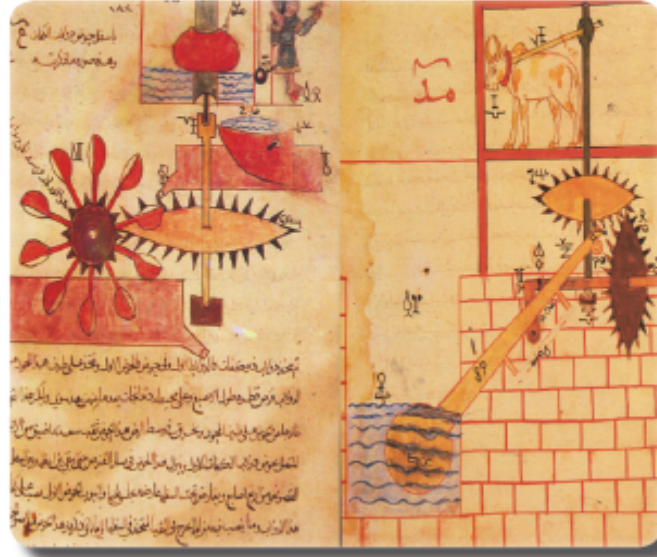


Günümüzde kullandığımız tabletlerin, bilgisayarların, robotların, motorların, saatlerin, kilitlerin ve daha nice aletin mucidinin 800 küsur yıl önce yaşamış bir Müslüman bilim adamı, Cizreli Cezari olduğunu duymuş muydunuz? Evet, hayatımızı kolaylaştıran pek çok mekanik ve teknolojik aletin ilk örneklerini Cezari icat etmişti.

Yüzylerce yıl önce, henüz elektriğin olmadığı bir dönemde icatlar yapan

Cezari, keskin zekâsı ile suyun, rüzgârın ve hayvanların gücünden de istifade ederek mekanik parçalarla çalışan makineler yapmıştı.

Artuklu Devleti'nin sarayında başmühendis olarak çalışan Cezari, yaptığı bir robotu sultana gönderdi. Robotu gören sultan hayretler içinde kaldı. Çünkü bu robot kendi kendine hareket ediyordu. Gördükleri hoşuna giden sultan Cezari'den bütün icatlarını yazmasını ve kitap haline getirmesini istedi. Sultanın isteği üzerine beş yüzden fazla icadını yazan Cezari, aynı zamanda icatlarını çizimlerle de anlatmıştı.



Müslümanlar için zamanın takibi çok önemlidir. Çünkü her namazın bir saati vardı. Bunun için Cezeri bir saat tasarlamıştı. İçi suyla dolan kâse tamamen dolduğunda kendisine bağlı olan ipi çekiyordu. İp her çekildiğinde ufak toplar ejderhanın ağzına düşüyor ve sistem çalışmaya başlıyordu. Saatin çalışması için sabah ve akşam iki kez kurulması gerekiyordu.

Eskiden suların yüksek yerlere çıkarılması çok zordu. Bu nedenle Cezeri, su kaldırma makinesi icat etmişti. Bir at ya da eşek, dişlileri döndürüyor, dişlilerin hareket ettirdiği kovalar sırayla suya girip çıkıyordu. Dolan kovalar yukarı çıktığında içindeki suyu boşaltıp tekrar aşağı iniyordu.

Cezeri, icat ettiği bu makinesinde suyun gücünden istifade ederek suyun pompalanmasını sağlamıştı. Su gücüyle dönen çarklar pistonları hareket ettiriyor ve su, yükseklere ya da uzaklara pompalanıyordu. (...)

Kemal GÜR  
(Kısaltılmıştır.)

## Hazınlık

1. Size göre ön yargı nedir? Ön yargılı olmak çevremizdeki insanlara hangi yönden zarar vermemize neden olabilir?
2. Sınıfınıza yeni gelen bir öğrencinin yanınıza oturmasını ister miydiniz? Neden?

Metinle ilgili görselleri inceleyiniz. Görsellerden ve başlıktan hareketle metnin konusunu tahmin edip söyleyiniz.

Metni vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek sesli okuyunuz.

## LEYLEK İLE TILKI

Tilki, leyleği yemeğe çağırırdı. "Uygun bir zamanda bana gel." dedi. "Sana hiç tatmadığın yemekler hazırlanm. Yeter ki bana bir gün öncesinden haber ver."

Tilki basit bir ormanda yaşar, dünyayı göremez, gezginlere imrenirdi. İsterdi ki bir gezgin arkadaşı olsun, o dünyayı anlatsın, tilki de ona yemek versin, mırıl mırıl sorular sorsun.

Tilki, uzun zaman leylekten haber bekledi. Leylek, tilkinin iyi biri olduğunu biliyordu ama annesinden tilkiler hakkında hep kötü şeyler işittiği için bu yemek çağrısını kabul etmekte zorlanıyordu. Leylek, annesine durumu anlatmak ve ona danışmak istedi.

Leylek anne, çocuğunu dinledikten sonra "Gözlerime inanamıyorum." der gibi baktı ve "Sakin gitme!" dedi. "Biz atalarımızdan böyle gördük, böyle işittik! Leylekler, tilkilerin yemeğine gitmez. Giderse de kabını yanında götürür."

O eski öyküye göre kurnaz ve cimri tilki, konuğuna bir şey yedirmek istemediği için geniş ve yayvan bir tabağa çorba koyarmış. Kendisi kırmızı dilini çıkara çıkara güzelce çorbayı yalayıp yutar, leylek ise uzun gagasıyla bu çorbayı nasıl içeceğini düşünür dururmuş.

Oysa bizim kızıl tilki, leylek hakkında çok güzel şeyler düşünüyordu. "Bir gelse..." diyordu, "Ona neler hazırlayacağım! Çünkü kuşlardan dostum olsun istiyorum. Kara karga dışında hiç kuş tanıdığım yok. Kuşlar, gökten gelip gökten gidiyor. Dalların en tepesine konuyor, suların en uzağında yaşıyorlar. Onlardan dost edinen kim bilir neler öğrenir? Yeryüzü yukarıdan nasıl görünür acaba? Gök daha mı sıcaaktır? Bulutlar şekerli midir yoksa o beyaz pof pof kabaran şeyler, kuşların yatağı mıdır? Uzun yolculuklarında kuşlar o yataklarda mı uyur?"

Aynı sıralarda leylek de şöyle düşünmekteydi:

"Daldaki karganın ağzından peynir kaptığı söylenen kurnaz biriyle hiç yemek yemedim. Diyelim ki tilki kırmızı dilini hüp ettirerek çorbasını karşımda içti ve ben onu seyrettim, ne olur ki? Elimi çorbaya bile sürmem utanır."



Kızıl tilki, artık ümidini kestiği bir sırada leylekten haber gelince sevinçle zıpladı. "Sonunda!" dedi, "Sonunda yemek davetimi kabul edebildi! Kim bilir, ne işleri vardı arkadaşımın."

Ellerini ovuşturarak mutfakta dolandı, çekmeceleri karıştırdı, dolaplara baktı.

"Evet! Şimdi sırasıdır. Bu sevimli kuşa unutamayacağı bir ziyafet verelim. Bakalım leylekler ne sever, şu yemek kitapları ne diyor..."

Tilki, leyleğe lahanalardan, marullardan ve zeytinlerden yemekler, çileklerden ve incirlerden tatlılar, geniş yapraklardan da börekler hazırladı. Neşe içinde çalıştı, müzisyen dostlarından yardım istedi, davet günü kapıda karşılama için bando takımını hazır etmelerini rica etti. Şair dostu karga, o gün için bir şiir yazdı tilkiye, annesiyle elbirliği edip öyle bir sofraya hazırladılar ki değil bir leylek, beş leylek gelse karnı doyardı.

"Şu davetlerde neden böyle bol bol yemek yaparız bilmem ki..." dedi anne tilki, "Boşuna harcıyoruz her şeyi, çöpe dökeceğiz, yazık..."

Tilki, neşesini bozmak istemediği için olabilecekleri iyi tarafından düşündü: "Artarsa dostlarımıza dağıtırız anneciğim. Bu yemeğe hiçbir şey olmaz. Yeter ki paylaşalım!" dedi.

Anne tilki de o eski masalı biliyordu. Tilkiyi süzdü:

"Bak!" dedi, "Eski masaldır. Tilki leyleği çağırdı mı ona bir ders verir. Çünkü leylek dediğin kibirlidir. Kafasını eğerek hep kendini seyrediyor. Madem öyle, ona yayvan tabakta çorba vermek gerekir. O zaman kafasını şöyle bükerek, böyle eğerek, diz çöker, çorbayı içmek istedikçe rezil olur. Kibirli kibirli duruşunun cezasını böyle çeker."

Tilki başını iki yana salladı. Annesinin sözlerini kabul edilemez buluyordu. Bunun üzerine anne tilki daha da ileri gitti:

"Bence tabağın içine yalnızca ayna koy ki tabakta o kibirli yüzünü görsün."

Tilki bu sözlerle aldırmadı, yemeklerin tadına bakmakla yetindi, her şeyi çok beğendi. Davet günü geldiğinde annesini amcasının evine yolladı ki leylek geldiğinde bir tatsızlık çıkmasın.

Davet günü leylek, elinde bir paketle kapıya dikildi. Paketin içinde leyleğin çorba içmek için getirdiği vazo vardı. Kapıdaki bando onu şaşırttı doğrusu, şiir okuyan karga ise aklını başından aldı.

Kapı açıldı, güzelce giyinmiş olan tilki, leyleği karşılarken paketi gördü ve mutlulukla haykırdı:

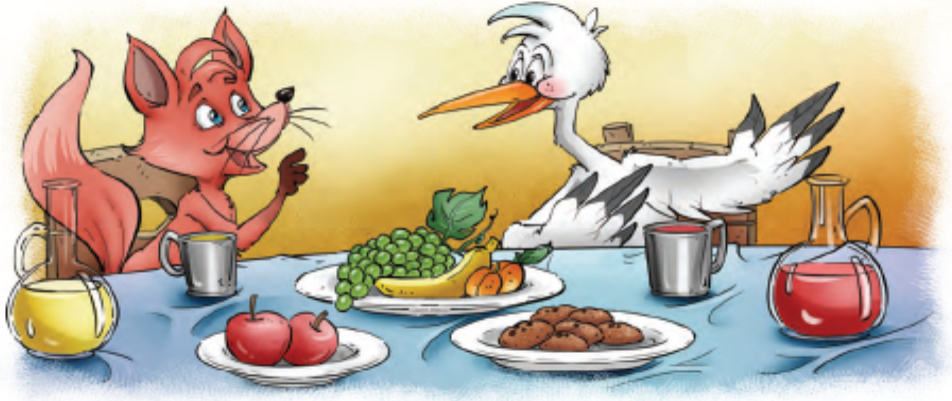
"Ooo, ne kadar nazıksın... Niye zahmet ettin?"

Kibar tilki, doğal olarak, leyleğin davete eli boş gitmemek için hediye getirdiğini sanıyordu. Leylek bozulsada belli etmedi. İçeri girdi ve çok utandı çünkü tilki görkemli bir ziyafet hazırlamıştı.



Tilki paketi açtı ve vazoyu o kadar beğendi ki gözleri dolu dolu oldu. Aldı onu çok değer verdiği bir yere yerleştirdi. Leyleğin içi cız etti çünkü annesi o vazoya çok değer verirdi. Yapacak bir şey yoktu artık.

Gülerek sofraya oturdular. Şerbetler içtiler, meyveler yediler ve büyük şölen boyunca ne kadar yemek yediklerini bilemeden çok eğlendiler. Leylek de neşelendi, dostunun her sorusuna yanıtlar verdi: "Bulutlar yatağımız değildir." dedi. "Sazlıklara iner orada uyuruz. Gökyüzü yükseldikçe ısınmaz, tam tersine soğur, bulutlar bildiğin su buhandır. Göller ay-namızıdır bizim, orada kendimizi izler, tüylerimizi fırçalarız. Soğuk sevmeyiz, sıcak ülkelere gideriz hep..."



Leylekle dost olan tilki sevincinden o gece uyuyamadı. Ne kadar güzel şeyler öğrenmiş-ti! Leyleklerin yaşamını, onların yolculuklarını, sazlıkları, dağları, leylek yuvasındaki şarkıları ve çocukların onlara olan sevgisini konuşmuşlar, zamanın nasıl geçtiğini anlamamışlardı.

(...)

*Masalın devamında, leylek annesine, tilkilerin söylendiği gibi düzenbaz olmadığını söyler. Tilkiye bir mektup yazarak evine yemeğe davet eder. Tilki, bu daveti aldığı anda çok mutlu olur. Leyleğin davetine uyarak evine gider. Leyleğe bir ayna hediye eder. Bu hediyeyi vererek kendile-rine daha iyi bakmalarını ister.*

**Gürsel KORAT**  
(Kısaltılmıştır.)

1. Sizce bütün insanların yaşam şekli aynı olsaydı, bu güzel olur muydu? Neden?
2. "Azıcık aşım, kaygısız başım." atasözünden ne anlıyorsunuz?

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuyunuz.

## ESKİCİYLE PARA BABASI

Bir zamanlar yoksul bir eskici varmış, eski ayakkabıları onarırmış. Bir yandan işini yaparken bir yanda da şarkı söylemiş. Sabahtan akşama kadar böyle geçirmiş zamanını. Oradan gelip geçenler eskicinin şarkılarına bayılır, öyle durup hayranlıkla dinlermiş. O da beğenildiğini görünce büsbütün coşar, mutlu mu mutlu, gırtlığının tüm gücüyle söyler de söylemiş artık. Ama bir de komşusu varmış ki tam karşıtıymış bizim eskicinin, tam bir para babasıymış, zenginlik içinde yüzer, çok az şarkı söyler, çok da az uyumuş. Sabaha karşı uykuya dalınca da bizim para babası yiyecek ve içecekler gibi uykunun da pazarda satılmamasından yakınmaya başlamış. Günün birinde, parlak bir düşünce gelmiş aklına. Güzel sesli eskiciyi köşküne çağırtmış.

"Dostum, söyler misin bana, sen yılda ne kadar para kazanırsın?" diye sormuş.

Bizim şen eskici gülümsemiş.

"Yılda mı dediniz, efendim?

Ben böyle yapmam hesabımı." demiş. "Bir günün hesabını sonraki günün hesabına eklemem hiçbir zaman. Yılın sonunu getireyim, yeter. Nasıl olsa, her gün kendi ekmeğini getirir."

"Peki, günde ne kadar kazanırsın?" diye üstelemiş para babası.

"Kimi zaman çok, kimi zaman az ama hep bir şeyler kazanırım işte." demiş eskici. "İşin tatsız yanı boş kalmaktır; ülkemizde bayram sayısı çok fazla."

Para babası gülmüş.

"Bak, ben sana bir yardımda bulunayım." demiş. "Al şu yüz altını, özenle sakla, gerekince de hiç çekinmeden harca."

Bizim eskici yüzlerce yıldır topraktan çıkarılan tüm altınların önüne yığıldığını sanmış. Alıp evi-



ne getirmiş altınları. Getirip de şöyle önüne koyunca, bir korkudur çökmüş içine. "Ya bu altınları çalarlarsa?" diye söylenmiş. Sonra altınlarını sarmış, sarmalamış, evinin bodrum katına gömmüş. Ama hiç ayırımında olmadan, altınlarla birlikte bir şeyi daha gömmüş: Yaşama sevincini.



Artık şarkı söylemez olmuş, sesini yitirmiş. Uyku da gitmiş. Evine gelenlere kuşkuyla bakar olmuş, yerli yersiz kaygılanmaya başlamış. Gün boyu gözü kapıda, kulağı kırıştıymış artık. Geceleri bir kedi hafif bir gürültü yapacak olsa, birileri altınları alıp gidecek sanarak yatağından fırlayıveriyormuş. En sonunda bu yaşama dayanamaz olmuş, altınları sakladığı yerden çıkarmış, artık uykusundan uyandırmadığı adamın kapısını çalmış. "Efendim, alın şu yüz altınınızı da bana şarkılarımı ve uykumu geri verin." demiş.

**La Fontaine Masalları**

(La Fonten)

Anlatan: Tahsin YÜCEL



## SERBEST OKUMA METNİ

(Çocuk Kalbi adlı kitapta Enrico adındaki bir öğrencinin hayatından kesitler, çocuklara özgü samimi bir dille anlatılır. Metin, Enrico'nun Stardi'nin kitaplığını ziyaret ettiği bölümden alınmıştır.)

### STARDI'NİN KİTAPLARI

Stardiler bizim okulun karşısındaki evle oturuyorlar. Bugün okuldan çıkışta onlara gittim, kitaplarını çok görmek istiyordum. Ailesinin fazla parası yok, çocukcağız istediği gibi kitap alamıyor. Ama ders kitaplarını ve kendisine hediye edilen kitapları çok temiz tutuyor, iyi saklıyor, üzerlerine titriyor. Annesinin, babasının verdiği cep harçlığını tutumlu harcıyor, artakalanlarla kitap alıyor.

Böylece, küçük bir kitaplık kurmuş. Babası da oğlunun kitabı çok sevdiğini görünce, ona cevaz bir kitaplık almış. Kitaplarını da onun en sevdiği renklerde ciltletmiş. Öykü, gezi, şiir kitapları. Resimli kitaplar da var. Stardi kitapları renklerine göre çok güzel bir sırayla dizmiş. Uzaktan bakınca öyle güzel görünüyor ki!



Stardi bütün kitaplarını numaralamış, deftere yazmış. Hangisini ararsa çabucak buluyor. Kitaplarının yanından ayrılmıyor, onları birer canlı varlıkmiş gibi seviyor. Tozlarını alıyor, okurken yapraklarını özenle açıyor, yıpranmalarını için dikkat ediyor. Hepsi yepyeni.

Bilmem neden, bu çocuğa öbür arkadaşlarımdan daha başka bir duygu var içimde. Bunu babama söyledim. "Kişiliği olan bir çocuk" dedi. "Sen de ona karşı bundan dolayı ilgi duyuyorsun."

Bilmem ki dedim. "Bir saat yanında kaldım. Otuz kırk kelime ya konuştu ya konuşmadı. Bir kez olsun

gülmedi. Öyleyken, yine de onunla geçirdiğim bu bir saatten büyük bir zevk aldım. Kendisiyle sık sık görüşmek istiyorum.

Babam gülümsedi:

— Aferin, oğlum. Bakıyorum insanların dış görünüşlerinin içindeki gizli değerleri anlamasını biliyorsun. Kitapları sevenlerin, kitap okuyanların içinde ayrı bir dünya oluşur. Bunlar değerlerine değer katan kimselerdir. Bunu anlayanlar onlara karşı saygı duyarlar. Sen de bu arkadaşının değerini çok iyi anlamışsın, ona saygı duyuyorsun.

Edmondo De AMICIS

(Kısaltılmıştır.)



## TEMA DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

### KAR TANESİ ADAM

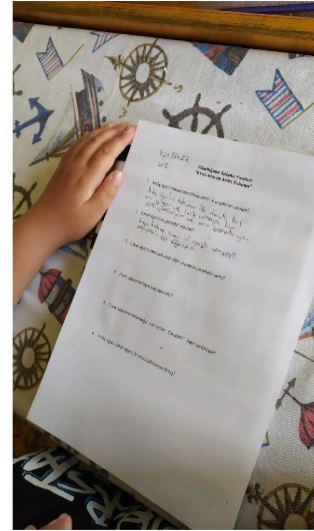
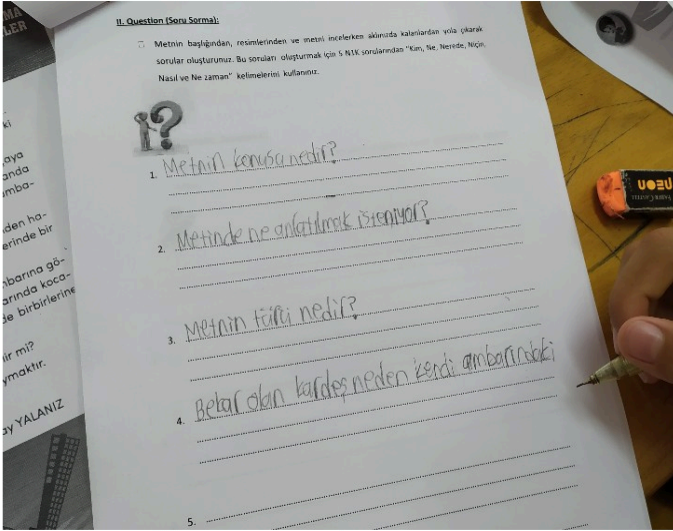
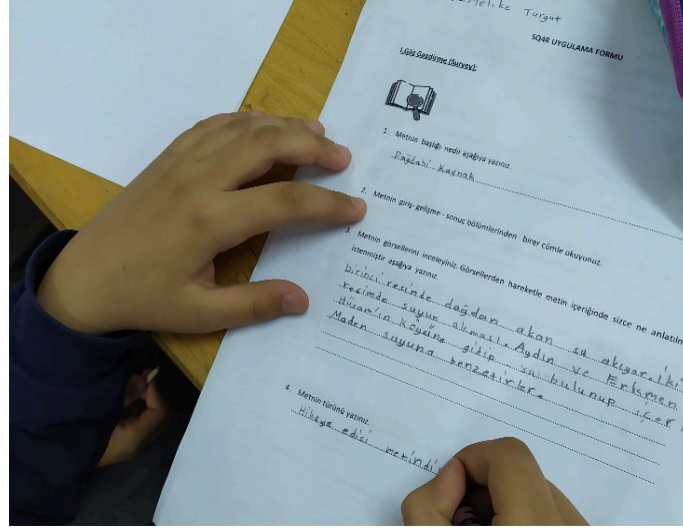
Wilson Alwyn Bentley(Vilsın Alvin Bentli), küçük bir çocukken kar tanelerini seyretmeyi çok severdi. Kar yağdığında pencerenin önünden ayrılmaz saatlerce onların yere düşmesini incelerdi. Yine karlı bir günde pencerenin önünde oturmuş kar yağışını seyrediyordu. Bir kar tanesi geldi ve cama kondu. O anda Wilson, kar tanesinin ne kadar ilginç olduğunu sezdi.

Sonra her kar yağdığında fotoğraf makinesini alıp kar tanelerini fotoğrafladı. Yaşı ilerlese de bu merakından vazgeçmeyen Wilson Bentley, çektiği binlerce kar tanesini incelediğinde hiçbirinin diğerine benzemediğini tespit etti. Böylece kar tanelerinin ilginç şekillere sahip olduğunu ve birbirine benzemediğini keşfeden adam olarak tarihe geçti. Bu nedenle "Kar Tanesi Adam" diye anılmaya başlandı.



Ayşe ŞAHİN

## Ek 9: Uygulama Sınıf Fotoğrafları




## Ek 10: Uygulama Etkinlik Örnekleri

Ad-Soyad: [Redacted]

SQ4R UYGULAMA FORMU

**I. Göz Gezdirmeye (Survey):**



1. Metnin başlığı nedir aşağıya yazınız.  
Dağdaki Kaynak

2. Metnin giriş- gelişme - sonuç bölümlerinden birer cümle okuyunuz.

3. Metnin görsellerini inceleyiniz. Görsellerden hareketle metin içeriğinde sizce ne anlatılmak istenmiştir aşağıya yazınız.  
Birinci resimde dağdan akan su akıyor. İkinci resimde suyun akması. Aydın ve Erksmen Hüsam'ın köyüne gidip su bulup içiyorlar. Maden suyuna benzetirler.

4. Metnin türünü yazınız.  
Hikaye edici metindir.

## II. Question (Soru Sorma):

- Metnin başlığından, resimlerinden ve metni incelerken aklınızda kalanlardan yola çıkarak sorular oluşturunuz. Bu soruları oluşturmak için 5 NİK sorularından "Kim, Ne, Nerede, Niçin, Nasıl ve Ne zaman" kelimelerini kullanınız.



1. Aydın ve Erkan nereye gidiyorlar?  
.....  
.....
2. Kimler kaynak suyu içerler?  
.....  
.....
3. Doğa macerasında ne bulurlar?  
.....  
.....
4. Aydın ve Erkan nerede yaşıyorlar?  
.....  
.....
5. Kaynak suyu neye benzetmişler?  
.....  
.....
6. Metnin yazarı kimdir?  
.....  
.....

### III. Read (Okuma):

- Metni okuyunuz ve soru sorma basamağında sorduğunuz soruların cevabı olabilecek cümleleri metinde bularak altını çizin.



### IV. Recite (Bakmadan Cevaplama):

- Soru sorma basamağında oluşturduğunuz soruların cevaplarını kendi cümlelerinizle aşağıya yazınız.



1. Hüsam'ın köyüne gittiler.
2. Aydın ve Erkmen içmişler.
3. Kaynak suyu bulurlar.
4. Şehirde yaşarlar.
5. Maden suyu benzetmişler.
6. Metnin yazarı Talip Akandır.

**V. Review (Yeniden Gözden Geçirme):**



- Metni tekrar gözden geçiriniz. Hatırlayamadığınız, anlayamadığınız, anlamakta güçlük çektiğiniz yerler varsa metni tekrar okuyunuz ve cevaplamadığınız soruları yanıtlayınız.
- Metnin ana fikrini aşağıya yazınız.

İnceleme ve araştırma yapmak önemlidir.

**VI. Reflect (Yansıtma):**



- Metinden edindiğiniz bilgileri önceki bilgilerinizle ilişkilendirmeye çalışınız.
- Metinden edindiğiniz bilgileri nasıl kullanabileceğinizi düşününüz ve söyleyiniz.

### Ek 11: Ders planı örneği

<b>DERS</b>	<b>TÜRKÇE DERSİ</b>
<b>SINIF</b>	<b>4/ Deney Grubu</b>
<b>SÜRE</b>	<b>40+40 dakika</b>
<b>TEMA VE KONU</b>	<b>1. Hafta –Sevgi Çuvalı</b>
<b>KAZANIMLAR</b>	T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. 4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular. T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b>	SQ4R Stratejisi, anlatım, soru-cevap
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER</b>	Tahta, Kalem, SQ4R Stratejisi Uygulama Formu
<b>DERS ALANI</b>	Okul, sınıf
<b>ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencilere uygulamada kullanılacak “Sevgi Çuvalı” metni ve SQ4R Stratejisi Uygulama sayfası dağıtılır. Metnin görselleri incelenir.</li> <li>2. <b>1. ETKİNLİK:</b> Metnin başlığını okumaları istenir.</li> <li>3. <b>2. ETKİNLİK:</b> Giriş- gelişme sonuç bölümlerinde araştırmacı tarafından belirlenen birer cümleyi okumaları istenir.</li> <li>4. <b>3. ETKİNLİK:</b> Metnin görsellerini incelemeleri istenir.</li> <li>5. <b>4. ETKİNLİK:</b> Metnin içeriğinde ne anlatıldığını yazmaları istenir.</li> <li>6. <b>5. ETKİNLİK:</b> Metnin türünü yazmaları istenir.</li> <li>7. <b>6. ETKİNLİK:</b> Metin sorularını incelemeleri istenir.</li> <li>8. <b>7. ETKİNLİK:</b> Metni okumaları istenir. Etkinlikte yer alan soruların cevabı olacak cümlelerin altını çizmeleri istenir.</li> <li>9. <b>8. ETKİNLİK:</b> Etkinlikte oluşturulan soruların cevaplarını kendi cümleleriyle yazmaları istenir.</li> <li>10. <b>9. ETKİNLİK:</b> Soruların cevapları bakmadan cevaplanır. Araştırmacı tarafından sınıf tahtasına zihin haritası oluşturulur.</li> <li>11. <b>10. ETKİNLİK:</b> Metni bir kez daha gözden geçirmeleri istenir. Anlayamadığı, hatırlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri okuyarak kalan soruları cevaplamaları istenir.</li> <li>12. <b>11. ETKİNLİK:</b> Metnin ana fikrini yazmaları istenir.</li> <li>13. <b>12. ETKİNLİK:</b> Metinden edinilen bilgileri mevcut bilgileri ile ilişkilendirerek bu bilgileri nasıl kullanabilecekleri konusunda tartışma ortamı oluşturulur.</li> </ol>	
<b>ETKİNLİKLER</b>	
<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri</b>	Sınıf olarak paylaşarak okuma etkinliği yapılır.
<b>Ölçme - Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler</b>	SQ4R Stratejisi uygulama formunun doldurulması
<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</b>	1.Bu ders planı sadece “ SQ4R Stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi” konulu araştırmanın uygulanması için hazırlanmıştır. 2.Bu ders planı 40’+40’ olmak üzere 2 ders saati için hazırlanmıştır. 3.Bu ders planında öğrencilere sorulacak soruların bir kısmı ve pekiştireç gibi ayrıntılar planın özünü bozmamak düşüncesiyle yazılmamıştır.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Meryem Merve ULAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi :

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayımlar : Ulaş, M. M., ve Yılmaz, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özet çıkarmada yaşadıkları sorunlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Social Humanities and Administrative Sciences*, 0–0.

Ulaş, M. M., ve Yılmaz, M. (2021). SQ4R Stratejisinin Okuduğunu Anlamayı Geliştirmedeki Önemi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 0–0.

Ulaş, M. M., ve Yılmaz, M. (2022). Teknoloji Bağımlılığının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Branş Öğretmenlerinin Görüşleri . *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 0–0.

Aldığı Ödüller :

### İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

### İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 23/08/2024 (Tez Savunma Tarihi)

